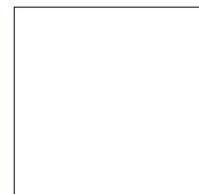


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ALUNOS DA EJA:
OS SUJEITOS DA ORAÇÃO**

Mário Sérgio Teixeira de Oliveira

**TESE APRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro

Agosto de 2011

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ALUNOS DA EJA:
OS SUJEITOS DA ORAÇÃO**

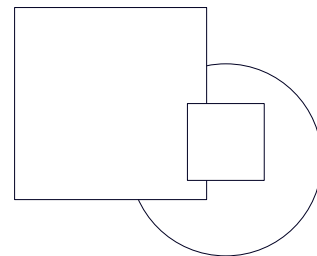
Mário Sérgio Teixeira de Oliveira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Curso de Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

Agosto de 2011



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese: Alunos da EJA: Os Sujeitos da Oração

Elaborada por: Mário Sérgio Teixeira de Oliveira

Banca Examinadora:

Orientadora da Tese
Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura

Profª Drª Alice Ribeiro Casimiro Lopes (UERJ)

Profª Drª Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)

Profª Drª Maria Inês Marcondes de Souza (PUC-Rio)

Profª Drª Rosanne Evangelista Dias (UFRJ)



Resumo

Este trabalho, que tem como objeto de estudo a educação de jovens e adultos (EJA), objetivou estudar a produção de sentidos da educação para as alunas e alunos da EJA e como estes ressignificam o conceito de cidadania associado à escolarização. Para atender a este objetivo, procedeu-se a uma investigação de feição etnográfica que realizou a observação sistemática de duas escolas noturnas de ensino fundamental da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Além da observação sistemática, registrada em um diário de campo, foram realizadas entrevistas com alunos e alunas (N=28) e professoras (N=9). Houve, também, a coleta de dados – demográficos e escolares - dos sujeitos da pesquisa, assim como de documentos e materiais didáticos que circulavam nestes espaços da ação pedagógica. Na análise dos dados fez-se a articulação destes dados com o contexto sócio-histórico de produção das identidades estudantis, o que contou, também, com o apoio de alguns dados estatísticos. Assim, procurou-se estabelecer um diálogo para além dos discursos constituidores do modelo de escola, já naturalizados e refletidos na intencionalidade das leis, nas ementas e conteúdos programáticos, apresentados pelas instituições responsáveis pela EJA. Na análise e interpretação dos dados levantados, se pode constatar a realidade da migração – nordestina, em sua maioria – no contexto do espaço territorial brasileiro; as estratégias de sobrevivência encetadas por esses imigrantes; a rede de solidariedade que envolve as soluções em termos da busca do trabalho na metrópole e das relações afetivas; o valor atribuído por esses estudantes ao estar na escola e ao permanecer naquele espaço da ação educativa; e a construção de um sentido de pertença social e de cidadania que o ler e o escrever ia conferindo a esses alunos e alunas, em sua busca por formação e profissionalização.



Palavras-chave: educação de jovens e adultos, processos de ensinar e aprender, cidadania e educação escolar.

ABSTRACT

This paper, whose subject is the analysis of the education of youngsters and adults (EJA/YAE) presents, as its main and only objective, the generation of interest for a formal education, by the students at the EJA/YAE, and also underlines how these interests re-define the concept of citizenship associated with the act of schooling. To understand this objective, we proceeded to do an investigation of ethnographical nature,

based on a systematic observation of two different night schools of elementary education that belong to the public school system of the State of Rio de Janeiro. Apart from the systematic observation, registered in a working field diary, a few interviews were conducted with students of both sexes (N=28) and teachers (N=9). There was also data collecting, both on demographic origin and education level, of the subjects of this research, as well as on documents and didactic material that were circulating within this pedagogical acting spaces. On the data analysis we have tried to combine/conjugate these data with the social-historical context of the generation of the students' identities, and this counted also with a few statistical supports. Therefore, we have tried to establish a dialogue that would surpass the speeches that constitute the model of a school, already conditioned and reflected on the intentionality of the laws, memorandum books and programmatic contents, introduced by the institutions responsible for the EJA/YAE. On the analysis and interpretation of the collected data, it is possible to come to the reality of the migration — specifically the Northern one —, in the context of the Brazilian territorial space; the strategies for survival created by these immigrants; the solidarity network which involves the solutions in terms of searching for jobs in the metropolis and on the affection relations; the value conferred by these students when in school and when staying in that educating acting spaces; and the construction of a social sense and a belonging citizenship, that reading and writing may confer to these students, boys or girls, on their search for a formal and/or professionalizing education.

Key words: youngsters and adults education, teaching and learning processes, citizenship and schooling.



AGRADECIMENTOS

À professora Maria de Lourdes Rangel Tura pela orientação cuidadosa e acolhimento fraterno, que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Acompanhou de perto todas as etapas do trabalho e, com as suas reflexões preciosas, contribuiu de forma decisiva para que a pesquisa atingisse o seu objetivo.

Aos alunos, Escola Fundamental, da Escola Asa Branca e da Escola das Três Comunidades que remando contra a maré da desigualdade, fazem da escola um lugar de encontro cidadão.

Aos professores e professoras das escolas pesquisadas que, mesmo diante de um contexto adverso se mantêm firmes nos propósitos educativos.

Aos colegas professoras e professores do Doutorado com suas contribuições fundamentais.

Às companheiras e amigas - Maria Lúcia, Graça, Glícia, Luciana, Talita, Thaís, Silvia e Silvina, Ítala e ao Fernando do Grupo de Pesquisa que contribuíram, com suas reflexões, a construir os caminhos do trabalho.

Aos irmãos amigos e aos amigos irmãos que direta ou indiretamente ajudaram-me a perseverar até o final do trabalho.

À Maria Lídia, ao Victor e ao Marcelo pela transcrição de mais de dez horas de gravações com as entrevistas dos estudantes e professoras.

À Maria Lídia, pela revisão dos textos.

Ao Victor, meu filho que soube entender as ausências do pai e ainda encontrava um jeito de me animar nas horas mais difíceis.

À Solange, minha esposa que além do carinho e amor de sempre deu, também, importantes contribuições com os seus conhecimentos profissionais.

Ao Sérgio, à Isabella, à Mônica, à Graça, à Roselir ao Kaizô e a tantos outros colegas do IBGE que me ajudaram em minha trajetória de Pós-Graduação.



Digo e não peço segredo...

*Sem poder fazer escolhas
de livro artificial
estudei nas lindas folhas
do meu livro natural
e, assim longe da cidade
lendo nessa faculdade
que tem todos os sinais...*

Patativa do Assaré

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

AJA – Alfabetização de Adultos

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

Sumário

Introdução	11
Capítulo I - Textos e contextos da EJA	21
1.1- Articulando sentidos.	22
1.2- Marcas históricas, traços sociais.	26
1.3- Marcos contemporâneos.	37
1.4- EJA, Oração sem sujeito?	50
Capítulo II – Articulando documentos, sujeitos e cultura escolar	53
2.1 - A EJA e as Políticas Curriculares	53
2.2 - Ciclo de políticas	56
2.3 - Alunos da EJA, os sujeitos da oração e a cultura escolar.	65
Capítulo III – O lugar dos sujeitos	67
3.1.1 - Escola das Três Comunidades	69
3.1.2 - Escola Asa Branca	72
3.1.3 - A escola	77
3.2.1 - Escola Fundamental	79
3.2.2 - A escolha	86
Capítulo IV – Os sujeitos do lugar	94
4.1 - Encerrando o ano/semestre.	99
4.2 - A escola ou eu...	103
Considerações, afinal...	114

Introdução

Esta Tese tem como objeto a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inscreve-se como pesquisa no campo de estudos do Currículo que vem observando e analisando as ressignificações e novos sentidos atribuídos a educação no contexto das transformações globais e locais do mundo contemporâneo.

Diante do quadro de desigualdades educacionais no Brasil, no qual a EJA¹ se insere, pretende entender como se estabelece, para esse segmento, a produção dos textos curriculares no contexto internacional, no contexto nacional e, ainda, no cotidiano escolar, contexto da prática.

A Educação de Jovens e Adultos trilhou caminhos incertos em sua existência no Brasil. Durante muitas décadas foi organizada, através de campanhas, voltadas somente para a alfabetização de adultos. Com a crescente demanda de jovens por educação passou a ser chamada de EJA incorporando, então, essa nova demanda. Hoje, trava-se intensa luta por reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito à escolarização básica completa.

A formulação de políticas de EJA que favoreçam a superação das ações fragmentadas em programas e projetos e que apontem para a ampliação do *cursus*² escolar, se orienta por um projeto de escolarização diferente dos que

1 Sobre o lugar da EJA no quadro de desigualdade social Carvalho (2008) diz: *“Afirmamos que tratar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é, de fato, remeter aquela parcela da educação que é ofertada de forma pobre e muitas vezes marginal, para aqueles(as) que em suas vidas severinas são sem terra, sem moradia, sem saúde, e sem escolarização – aqueles que estão nas margens e/ou marginalidade dos ditos direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros.”* (p. 6)

orientaram a oferta de educação para esse segmento ao longo dos primeiros cem anos de república no Brasil.

Pensando nas novas demandas por educação em EJA, nos desdobramentos e produção de novos sentidos gerados pelas políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos no país e pensando, finalmente, também, na articulação entre os diversos contextos de produção dessas concepções de educação, esse projeto propõe-se, ainda, a registrar e analisar a efetividade dessas políticas para os projetos educacionais dos estudantes de uma escola pública estadual de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, elege os alunos de EJA como os sujeitos com os quais privilegiará o diálogo e buscará interlocução tendo como questões centrais, entre outras, às indagações: Quais os projetos de educação desses alunos? Quais os sentidos encontram para a entrada ou retorno a escola e ao mundo da educação? Como se organizam e quais as estratégias de praticantes no interior da escola? Como se fazem sujeitos em meio às disputas e aos múltiplos sentidos atribuídos à educação que circulam no interior da escola? Entendem a Educação de Jovens e Adultos como um direito ao ensino básico completo?

A escolha desse tema se fez pelo interesse que esse campo de estudos e investigação tem despertado em minha trajetória acadêmica, seja por seu valor heurístico ou pela especificidade de minha formação docente. Definida

² Refletindo sobre os mecanismos de seleção a que são submetidos os estudantes ao longo de sua carreira escolar, Bourdieu (1998) utiliza essa expressão explicada da seguinte maneira em N.T. Optamos por manter, na tradução, a expressão latina “cursus”, empregada pelo autor para designar o percurso (mais ou menos longo, nesse ou naquele ramo de ensino, nesse ou naquele estabelecimento) efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar.

ainda durante minha graduação, que teve como habilitação específica a EJA, a preocupação com a educação de adultos como objeto de investigação, avançou junto com minha formação acadêmica e de pesquisador. Uma se construiu entrelaçada com a outra.

Portanto, como primeiro passo de uma pesquisa, o presente estudo apresenta-se como desdobramento do meu caminho de pesquisador e para isso busca, também, uma ampliação da base teórica procurando articular a pesquisa em EJA com as discussões do campo do Currículo.

Constrói-se como possibilidade de prosseguimento do processo de investigação no segmento de EJA, iniciado no Mestrado em Educação. Passo fundamental para a continuidade da trajetória iniciada na graduação em Pedagogia, enriquecida pelo engajamento estabelecido no exercício docente na formação de professores na Faculdade de Educação da UERJ, a pesquisa proposta servirá, sobretudo, à retomada de minha caminhada como pesquisador. Recorro às palavras de Pais (1993):

“toda pergunta é um buscar. E como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias.” (p33)

Falar de minha trajetória como pesquisador é, necessariamente, ter que resgatar a *démarcher*, a minha entrada na vida adulta, no mundo do trabalho, no mundo do bom combate político e, também, das

deambulações vadias junto a minha geração, pelas esquinas da vida cultural de nossa sociedade.

Foi ali, no encontro daquele início de vida adulta, na confluência das lutas políticas contra a ditadura com a entrada para o mundo do trabalho e da atividade intelectual que aconteceram meus primeiros contatos com a atividade de educador, na aproximação com a chamada educação popular de base.

Para melhor descrever minha trajetória como pesquisador, recorrerei a três passos, em tempos distintos de minha vida, mas que tiveram um valor especial para minha trajetória. Do ponto de vista mais formal, como primeiro passo, no que se refere a minha entrada no mundo da pesquisa, apresento minha primeira e mais duradoura experiência profissional. Já se vão mais de trinta anos de trabalho no IBGE dos quais, posso afirmar, quinze, dedicados integralmente a pesquisa.

Ao longo desse período participei tanto pesquisas de natureza econômica como, também, das de cunho social. Nelas estive envolvido em variadas funções, que foram da coleta de dados ao planejamento de um levantamento de porte censitário (Censo Industrial).

Passado esse longo período em atividades de pesquisa de cunho matemático e estatístico, passei a dedicar-me ao Projeto de Memória Institucional da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, escola vinculada ao IBGE. Prestei, ainda, alguma colaboração para o setor orientação educacional dessa escola. Nessa mesma época, já totalmente envolvido pelas discussões sobre educação, cursei minha graduação em Pedagogia.

Esse foi o segundo passo marcante para minha trajetória, meu trabalho no IBGE e minha formação acadêmica se encontraram. O trabalho de pesquisa da História da ENCE rendeu como fruto minha monografia de final do curso de graduação. Nessa monografia debruzei-me, mais detidamente, na investigação sobre o curso técnico de segundo grau em Estatística, onde procurei entender os motivos que levaram ao encerramento do referido curso.

Estava dado ali um entre-lugar determinante para minha *démarche*. Um lugar de fronteira, onde encontro e separação se fazem faces da mesma moeda. Aquele encontro que permitiu meu trabalho de final de curso demarcava o início do meu distanciamento das pesquisas de cunho positivista. Ali a fronteira define minha entrada para a pesquisa de caráter qualitativo. Demarcava, também, o início de minha trajetória no campo da Pesquisa em Educação, consumada com minha entrada para o Mestrado em Educação.

No Mestrado reencontrei textos e professores de muita importância para as minhas reflexões acadêmicas. Pude perceber novos sentidos para as teorias que dão sustentação ao campo da Pesquisa em Educação. Passei então a me dedicar à investigação da Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa em educação relaciona a EJA as desigualdades educacionais no Brasil.

A entrada da pesquisa de campo em uma escola pública de EJA ofereceu a oportunidade de mais um encontro de muita importância. Ali o teórico e o empírico dialogavam. Estar no trabalho de campo orientado por uma pesquisa de base etnográfica, o estar ali, convivendo com os

alunos e alunas daquela escola, me pareceu dar vida aos textos. Como que as palavras ganhassem vida e saltassem do papel às vezes se “rebelando” outras “reafirmando” aquilo que eu havia refletido sobre o que os autores comunicavam nos textos estudados.

Cursar a Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado - permitiu minha entrada para o campo da pesquisa em educação já com autoria de alguns trabalhos, apresentados em eventos locais na UERJ e nacionais – ANPED, ENDIP, COLE, Seminário internacional de Redes de Conhecimento, entre outros. Permitiu, sobretudo, minha entrada para a Docência em cursos de graduação. Estive, então, dando aulas nas Disciplinas Currículo, Didática, Avaliação e mais recentemente, como exigência do Curso de Doutorado, cumprindo estágio docente e como professor substituto na disciplina Sociologia da Educação.

Esse encontro com os alunos e alunas, em sala de aula, como professor dos cursos de Pedagogia e Licenciatura na Faculdade de Educação, foi o terceiro passo. Teve um valor inestimável para o prosseguimento do meu caminhar. Novamente a teoria e a empiria se encontravam. O exercício da docência desestabilizava mais uma vez as palavras dos textos estudados e adotados em sala de aula.

Uma expectativa apresentada por muitos alunos com os quais dialoguei em minha experiência docente era a de que ao cursar a disciplina Didática, aprenderiam, enfim, a tornarem-se professores. Ao que parece, tantos anos passados, Comenius ainda se faz presente. Muitos pensam ser possível se estabelecer um método único e universal de ensinar tudo a todos da mesma maneira.

Certa vez li um texto que falava sobre as experiências de Thomas Edison e suas tentativas de inventar a lâmpada. Um assistente - cansado de tantos fracassos - estava decidido a abandonar as experiências ao que Edison retrucou: Mais logo agora que já sabemos tantas maneiras de não se fazer a lâmpada?

Tomo essa estória como metáfora para a resposta a inquietação dos alunos que aludi no parágrafo anterior. A atividade docente não é algo acabado, nunca se está “pronto” para ser professor. Agora que já aprendi tantas formas de não ser professor, o que acredito é que para ser professor tem que se estar sempre buscando refazer esse fazer.

Nesse sentido, hoje a atividade docente e a de pesquisa se confundem, uma não existe sem a outra, ser professor implica em ser pesquisador e ser pesquisador está implicado em minhas tarefas de professor. Não há mais espaço de atuação em minha trajetória acadêmica para um distanciamento da pesquisa, especialmente da pesquisa de campo associada à produção do conhecimento na área da educação.

Pude perceber em meio as minhas atividades docentes e de pesquisa que se fazer sujeito do processo educativo, o “ser professor” e o “ser aluno” se dá em ato, portanto no contexto da prática. É pensando, então, nesse encontro contingente e plural entre os protagonistas do fazer educativos, professores e professoras, alunos e alunas, que esse projeto procura articular, nas dimensões macro e micro, os diversos contextos de significação dos sentidos da educação: contexto global, contexto local e contexto da prática, no cotidiano escolar.

Dessa maneira, no bojo das recorrentes reformas curriculares, o presente estudo reafirma a circularidade entre a produção dos textos em que se firmaram e suas ressignificações no cotidiano escolar. Apoiando-se na definição de escola como local de produção de cultura, focaliza o protagonismo discente. Nesse sentido busca uma aproximação com o referencial teórico do ciclo de políticas contínuas formulada por Stephen J. Ball, centrando-se no que esse autor definiu como os três contextos primários.

Esse trabalho se inscreve no contexto mais amplo de pesquisa que vem procurando estudar o impacto das reformas curriculares implementadas, no âmbito internacional, em diversos países do ocidente e territorializadas³ no Brasil a partir de meados dos anos de 1990. Quais os sentidos que estão sendo construídos partir das atuais mudanças curriculares? Quais os movimentos de acolhida ou contestações dessas propostas no cotidiano da escola? Stephen Ball (1997) enfatiza a circulação dinâmica desses documentos nos contextos macro, de produção do texto curricular, e micro, da prática no cotidiano das escolas. Quais as negociações e reinterpretações, feitas pelos sujeitos no interior da escola, acerca dessas reformas?

Embora o texto curricular seja escrito em múltiplos contextos e produzido em meio a enfrentamentos e disputas pela hegemonia de sentidos, Ball (1997) assevera que há circularidade entre esses contextos. Destaca em sua formulação, o Ciclo Contínuo de Políticas - nos contextos de produção do texto, de influência e, ainda, no contexto da prática - como um fator fundamental para entendimento do processo de re-significação do currículo no cotidiano da escola.

³A expressão Territorialização é empregada por Leite (2005 p. 17) para explicar como se dá em nível local a ressignificação de políticas curriculares recomendadas por Organizações Multilaterais Internacionais.

Nos processos de circulação do texto curricular no espaço educativo, a escola se apresenta também como palco de diálogo e disputa por hegemonia de sentidos. No seu interior múltiplos textos encontram múltiplas leituras em encontro plural: na administração escolar, no fazer pedagógico, nos processos de formação dos professores e, ainda, na interlocução com setores acadêmicos, com a mídia, os sindicatos ou, ainda, com a comunidade escolar ampla, aqui entendida como órgãos de controle e supervisão do trabalho docente, discentes e comunidade no entorno da escola.

O presente trabalho apresenta vínculos com um campo de pesquisa que investiga a recontextualização dos documentos curriculares no cotidiano escolar. Pesquisas do campo do Currículo vêm apresentando seus relatos com ênfase no trabalho docente, com a produção de trabalhos com contribuições relevantes para a compreensão das práticas curriculares e do papel da escola no mundo contemporâneo. Logo, Pensam as práticas curriculares como processos culturais híbridos⁴ e que esses processos não se dão de forma harmoniosa e consensual, como Chantal Mouffe (2003) chama atenção. Ao contrário, os referidos processos culturais são entendidos aqui como fruto dos conflitos oriundos do encontro de múltiplas culturas o interior da escola. É pensando, então, na importância do papel da cultura discente na instituição dos processos culturais, híbridos, que o projeto, que aqui se apresenta, concentra especial atenção no protagonismo dos alunos ao re-significar os sentidos da educação no cotidiano escolar.

⁴ *Hibridismo: conceito utilizado por Canclini (1997) e Hall (1997), entre outros, descrito como manifestações difusas, que no encontro entre diferentes tradições culturais produzem novas combinações culturais.*

Diante das questões anunciadas, procuro traçar nesse projeto, breves considerações introdutórias, localizando, nessas palavras iniciais, o lugar de onde é lançado o olhar que guia a investigação em curso.

A seguir, no capítulo I, abordo alguns traços da EJA no Brasil em breve localização de sua História. Nesse capítulo, descrevo algumas rotas percorridas no contexto de produção dos textos curriculares.

No capítulo II trato da fundamentação de alguns aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Na primeira parte articulo as bases da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores com os caminhos anunciados no capítulo I. Ainda no capítulo II comunico o ajuste necessário para o trabalho de campo. Anuncio as bases do trabalho de campo proposto, descrevo o *modus operandi* do mergulho no campo, orientado pela observação de cunho etnográfico.

No capítulo III apresento o lugar dos sujeitos com as escolas nas quais estabeleci minha trajetória de pesquisa.

No capítulo IV “Os sujeitos do lugar”, apresento parte da interlocução estabelecida com os sujeitos das escolas que foram o lócus da pesquisa.

Ao final da Tese, resgato questões apresentadas ao longo dos capítulos e do processo de pesquisa e apresento algumas considerações parciais e provisórias sobre o estudo.

Capítulo I

TEXTOS E CONTEXTOS DA EJA

Nesse primeiro capítulo apresento breve relato introdutório contextualizando políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA - ao longo do período Republicano no Brasil. No bojo desse relato elenco marcas, traços sociais e algumas concepções de EJA subjacentes a essas políticas.

Antes, entretanto, com o intuito de delinear a articulação entre essa contextualização e os caminhos investigativos pelos quais essa pesquisa trilhou, destaco os períodos de maior interesse para esse estudo e traço, em breves linhas, alguns aspectos acerca da base teórica, reafirmando o foco dessa pesquisa.

Em seguida, demarco os primeiros e insipientes passos na oferta de educação escolarizada para adultos que perdurou por décadas no país, até meados do século XX. Após o processo de alargamento das perspectivas políticas da educação de adultos no país, encetadas entre meados da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960, observo certa descontinuidade no processo de políticas educativas, a partir de 1964, provocada pela ruptura encetada pela ditadura militar, e, por fim, por ser o período de maior interesse para essa pesquisa, privilegio o estudo do paulatino estabelecimento de políticas voltadas para esse segmento no período pós-ditadura, a partir dos anos de 1980.

Destaco, a partir dos anos de 1990, o intenso e contínuo processo de discussão e territorialização de políticas voltadas para esse segmento, formuladas por fóruns e organismos multilaterais internacionais, buscando entender a articulação entre esses processos globais e as políticas e demandas de EJA, formuladas por fóruns e organismos locais, no Brasil.

Procurro, para isso, descrever algumas características organizativas, desses fóruns globais, utilizadas nos processos de construção das políticas de EJA e, ainda, delinear alguns caminhos percorridos para produção dos respectivos documentos.

Finalmente, observo as articulações globais em torno da temática da EJA, o encontro entre as demandas internacionais e as demandas locais, a recontextualização e ressignificação dessas demandas e, ainda, os impactos dessas políticas para o processo inserção da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do país, observada no período entre os anos 2000 e 2010.

1.1- ***Articulando sentidos***

Com as transformações políticas no país verificadas a partir do fim da ditadura militar, a educação ganha novo impulso político e contornos legais. No referido período, há o aprofundamento do processo democrático com intensa participação da sociedade civil. Em meio às diversas demandas democráticas articuladas na luta pelo fim do ciclo militar (Mendonça, 2007), observa-se a emergência de novos movimentos sociais aliando, àquela luta política, demandas populares por educação, desencadeadas em torno de disputas em torno de sentidos, como analisa Laclau (2005), que delinearam as políticas educativas, inscritas no texto da atual Constituição Brasileira, promulgada em 1988.

Nos anos seguintes a promulgação dessa Constituição, observou-se importantes etapas do processo de consolidação, regulamentação e implementação de políticas e diretrizes de EJA. Etapas estas igualmente envoltas por disputas de sentidos, em torno de diferentes concepções educativas.

O processo de regulamentação da atual Constituição deu-se, concomitantemente, com a produção de múltiplas políticas educacionais, que estabeleceram diretrizes curriculares, a avaliação externa de escolas e outros mecanismos de controle globalizados. Buscava-se, então, garantir determinados padrões para a educação, processo intensificado a partir da década de 1990 (Macedo, 2008).

Pela singular importância para a discussão proposta por esse estudo, detenho-me, pois, com maior interesse na análise dos processos de produção de políticas voltadas para o segmento de EJA, que ocorrem em maior número

nas décadas de 1990 e 2000. Procuero, então, analisar pistas, articulações e alguns caminhos percorridos nos respectivos processos de produção de sentidos, inscritos nas políticas educativas aqui enunciadas.

Reafirmo como preocupação central e foco dessa pesquisa o interesse em estudar os alunos como sujeitos no cotidiano da EJA. O caminho escolhido se apresentou como desdobramento da minha trajetória de pesquisa, investigando o protagonismo dos alunos em meio aos processos de produção de sentidos no cotidiano escolar. Apoiei esse estudo, então, na busca de um conjunto de recursos teórico-metodológicos como base para investigar esse protagonismo, na perspectiva proposta, compreendendo o cotidiano articulado com outros contextos, inseridos nos processos mais amplos de produção de sentidos para esse segmento escolar.

Como percurso teórico-metodológico, procurei afastar esse estudo de articulações teóricas que entendem esses processos de forma binária e dicotômica, me distanciando, igualmente, de articulações que pensam as políticas educativas sendo elaboradas em contextos macro e desarticuladas do contexto micro. Ou seja, o pensar os textos das políticas, as diretrizes e recomendações como produções do contexto macro e o contexto micro, da prática, como contexto receptor e de execução do que está prescrito nos referidos documentos.

Entendo, pois, que a produção da política educacional se dá em múltiplas instâncias - na perspectiva proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) - em um ciclo contínuo de políticas curriculares, estabelecendo a interação entre diversos contextos (contexto de produção de textos, contexto de influência e contexto da prática) imbricados e onde atuam múltiplos sujeitos. Procurei,

então, articular este estudo com outras pesquisas do campo dos estudos do currículo, desenvolvidas que estudam as políticas educativas inseridas em perspectivas culturais e políticas amplas e entendidas como processos híbridos de produção de sentidos.

Os caminhos e reflexões teórico-metodológicos propostos trazem outras questões para a pesquisa: Por quais trilhas organizativas são conduzidas as discussões das políticas? Em que instâncias e contextos são produzidos e se delineiam os sentidos dos textos das políticas educativas em pauta? Quais os sujeitos e comunidades envolvidos na articulação e produção textual dessas políticas? Como os sujeitos do cotidiano da escola produzindo ressignificações, contribuem para a produção de novos sentidos? Como esses sujeitos articulam suas próprias demandas com as demandas hegemônicas nos textos da educação? De que forma se articulam e circulam sentidos entre múltiplos sujeitos em diferentes contextos?

Nesse capítulo apresento, então, algumas informações sobre a história desse segmento educativo, pensando em sua dimensão de política pública e suas concepções subjacentes, articulando-as na forma de subsídio para o próximo capítulo, possibilitando, assim, o assentamento do caminho teórico-metodológico que permitiu a reflexão acerca das questões acima anunciadas.

Sirvo-me, para isso, no presente capítulo e, em outras perspectivas, nos capítulos subseqüentes, de fontes empíricas constituídas por documentos da EJA, tais como: Proposta Curricular, legislação, pareceres, relatórios, informações estatísticas etc. Procuo, também, uma aproximação entre as referidas fontes e a produção acadêmica do campo da EJA. Nesse caso, procuro em outros documentos, interlocução com teses, dissertações,

trabalhos encomendados e outros apresentados em reuniões anuais da ANPED - GT 18 - que estudaram a Educação de Jovens e Adultos.⁵

À densidade dos relatos e análises e à consistência do material empírico encontrado nas teses defendidas por Andrade (2004), Paiva (2005), e Ventura (2008) tendo a EJA como campo de estudo, soma-se o fato das três autoras, em períodos consecutivos, terem desempenhado papel de destaque na organização e representação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, atuando junto à rede nacional de Fóruns de EJA. Elas têm também exercido destacada interlocução nos diversos contextos de produção de políticas de EJA.

Cabe, então, destacar, que as referidas autoras realizaram, em suas pesquisas de Doutorado, meticoloso levantamento de documentos e exaustiva análise de material empírico, resultando em importante acervo que tem sido fonte de consultas para a comunidade acadêmica dedicada à pesquisa no campo da EJA e tornaram-se interlocutoras privilegiadas para esse trabalho de pesquisa.

Ainda vale ressaltar a importância da aproximação entre estudo e a produção acadêmica das autoras dos trabalhos acima descritos, tanto pela interlocução com suas pesquisas como, também, pela significativa participação e inserção dessas autoras como sujeitos nos processos circulares e multifacetados de produção de políticas públicas para EJA em seus múltiplos contextos (BOWE, BALL e GOLD, 1992).

Dentre os documentos referidos, alguns têm suas informações integradas no corpo desse capítulo, enquanto outros foram sendo

⁵ ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e GT 18 – Grupo de Trabalho que reúne pesquisadores que discutem a temática da Educação de Jovens e Adultos - EJA

apresentados no correr da escrita dos capítulos subseqüentes. Esses documentos foram objeto de estudo e passaram por rotineiras revisões à medida que a pesquisa exigiu.

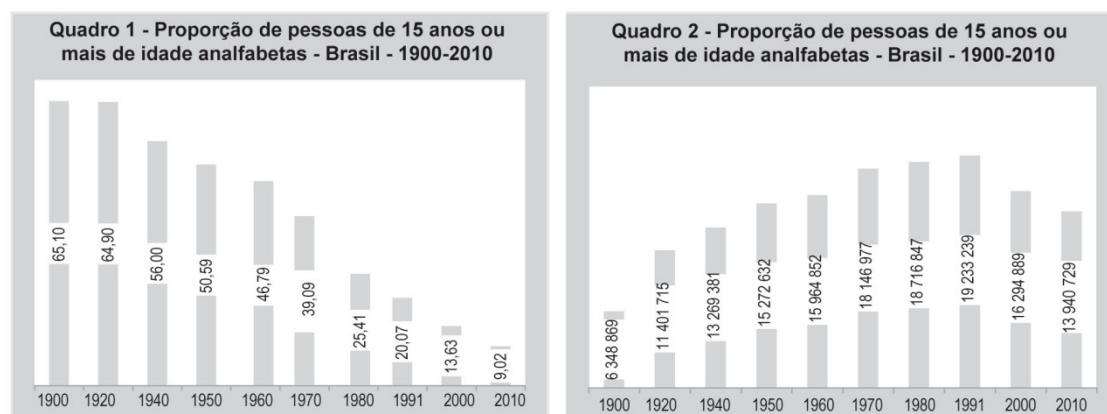
1.2- Marcas históricas e traços sociais

Buscando, então, uma articulação entre textos e contextos que dão sustentação à pesquisa nas dimensões propostas, destaco, a seguir, alguns marcas da EJA no Brasil, em breve localização histórica acerca da escola voltada para a educação de adultos e que, mais recentemente, incorporou os jovens, muitas vezes provenientes do ensino regular. Alinhavo algumas concepções de educação, produzidas nos contextos já anunciados, com o intuito de discutir, no capítulo III, conceitos acerca dos alunos/sujeitos, encontrados nos textos acadêmicos e, também, nas políticas educativas voltadas para esse segmento.

Problematizar os conceitos encontrados nos referidos documentos cotejando-os com o sentido dos “alunos como sujeitos” - conceito base para o caminho sobre o qual esse estudo se propôs trilhar – contribuiu para assentar a caminhada do trabalho de campo, de cunho etnográfico, e para a interlocução com sujeitos no cotidiano escolar.

Nos capítulos II e III estarei assentando as bases com as quais esse estudo se produziu. Antes, entretanto, destaco que o “lugar” do aluno nos textos e contextos se desloca em tempos e espaços distintos, por isso apresento em breves linhas, a seguir, alguns aspectos relevantes sobre a EJA e sua história no Brasil.

Como herança do período Colonial, o Brasil Republicano se inicia com uma população com 82% de analfabetos. Ao longo da História Republicana no país, os percentuais de analfabetismo no Brasil apresentaram vagarosa, mas contínua, queda nos seus valores, variando de 65,1 % em 1900 para 13,6 % em 2000, avançando a seguir para uma redução para 9,02% em 2010, como mostra o Quadro I, que apresenta o percentual da população analfabeta de 15 anos ou mais. Comparando-se o Quadro I e o Quadro II⁶, a seguir, evidencia-se que o número absoluto de analfabetos, por um século inteiro só deixou de crescer no apagar das luzes dos anos 1990.



Nos primeiros anos da República, o Brasil tinha um contingente de quase seis milhões e meio de pessoas acima de 15 anos que não sabiam ler e, cem anos depois, esse número chegou a mais de dezesseis milhões de pessoas analfabetas, em 2000 (Quadro II), dando segmento à lenta mas contínua queda no número absoluto de analfabetos que, ao final de 2010, reduz-se para 13.940.729 milhões, embora seja importante ressaltar que o total da população no país também tenha crescido.

⁶ Quadro I e II, Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Anuário Estatístico do Brasil, 2009. Estes quadros e dados originalmente utilizados na Dissertação da pesquisa de Mestrado defendida em 2004 foram atualizados, incorporando-se dados mais recentes sobre a EJA no Brasil.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), só em meados do século que findou, as políticas públicas voltadas para a educação adultos começam a adquirir identidade e feições próprias, firmando-se como um problema de política nacional, embora ainda muito caracterizada por grandes campanhas de alfabetização, sem maiores vínculos com o sistema de ensino regular do país.

Haddad e Di Piero (ibidem) afirmam, ainda, que o período precedente ao golpe militar de 1964 constituiu um momento especial para a alfabetização de adultos. Nesta época, redefiniu-se a alfabetização de adultos como um campo próprio, distanciando-a da educação de crianças. A EJA era levada, então, à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social⁷. Foram organizadas naquela época campanhas de alfabetização de adultos animadas pelas propostas político/pedagógicas de educação popular, apresentadas por Paulo Freire.

Embora o regime autoritário implantado em 1964 não anulasse os processos discursivos de produção de sentidos sobre a EJA – mais adiante abordarei o papel do MOBREAL - é de se destacar que esse processo esteve envolvido também pela perseguição de seus agentes e o cerceamento de projetos vindos da sociedade civil. Assim, a dinâmica política da produção de sentidos nessa ocasião acompanha os processos autoritários em curso.

Em contrapartida às iniciativas de educação popular do início da década, a ditadura militar apresentou como alternativa o MOBREAL que - bem

⁷ Concepção muito em voga no Brasil e em outros países a partir desse período. A esse respeito Canário (2007) organiza publicação aproximando pesquisadores brasileiros e portugueses que pesquisam a EJA como campo de estudos configurado como Educação Popular e Movimentos Sociais. No Brasil a pesquisa em educação de adultos se desdobra nos Grupos de Trabalho na ANPED: GT Educação Popular, GT Movimentos Sociais e GT18 EJA.

nos moldes do ufanismo típico do período - tinha como pretensão a erradicação do analfabetismo. Como balanço desse período, a alfabetização de adultos continuou apresentando crescimento no número absoluto de analfabetos, mantendo a queda no seu percentual. Porém, apesar do enorme volume de verbas destinadas ao MOBRAL, a taxa de analfabetismo no país se manteve muito alta, comparando-se com o período que antecedeu ao Programa do MOBRAL.

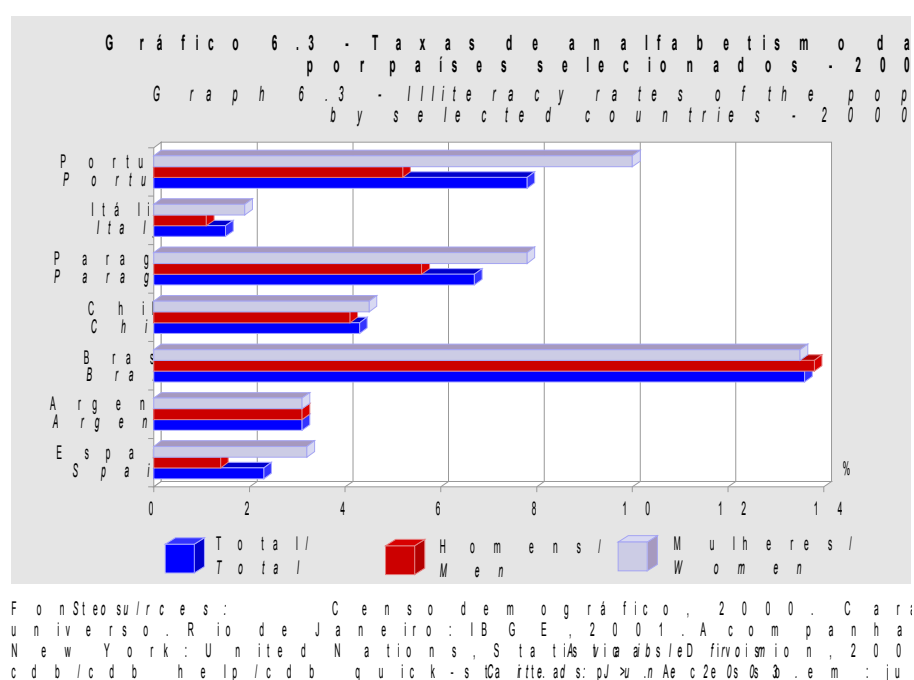
No que se refere às políticas públicas voltadas para a EJA e seus resultados, ao longo das décadas de 1980, 1990 e anos 2000 ocorreram marchas e contramarchas no que concerne a formalização e oferta de escolas para esse segmento, ao reconhecimento da EJA como dever do Estado e como direito dos jovens e adultos analfabetos ou com baixos níveis de escolarização. Beisiegel (1997) considera que, no que concerne ao direito dos jovens e adultos à educação e o dever do Estado, no período imediatamente pós-promulgação da nova Constituição Brasileira (1988), havia clara oposição entre duas posições “*extremas e antagônicas*”

Uma primeira que encontrou plena expressão na constituição de 1988, amplia reconhecimento do direito à educação básica, estendendo-o para todos os habitantes, e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos. No outro extremo, uma segunda posição, observada sobretudo a partir da gestão de José Goldmberg no Ministério da Educação, no governo Collor, praticamente elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação de atribuições educacionais da União. (p.26)

Apresento a seguir no Quadro III as taxas - anos 2000/03 - do analfabetismo em alguns países da América Latina – Paraguai, Chile e

Argentina - e outros da Europa como Espanha, Portugal e Itália. Comparando-se os percentuais de analfabetismo no país com os percentuais dos países selecionados. As taxas no Brasil são evidentemente mais expressivas.

Quadro III



Quando observamos os percentuais informados, inseridos no contexto daqueles anos, entre outros motivos, pode-se associar os índices mais favoráveis aos países da Europa, a relevância adquirida por este campo educativo nos países desse continente no interregno entre as III e IV Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs).

Em estudo sobre a educação de pessoas adultas (EPA) no contexto europeu, Pierro (2000) destaca a experiência espanhola de revalorização e

reforma da EPA. Em meio aos esforços desse país, tanto no campo econômico como no campo cultural para *“integrar-se à União Européia, superando as carências sociais que a colocavam em posição desvantajosa no contexto regional”* (p.1), a autora destaca, ainda, que a reforma implementada no período parece especialmente sugestiva, pois se realizou em um contexto peculiar de democratização política e reconhecimento da diversidade nacional da sociedade.

Pensando, então, na interrelação dos contextos globais e locais e a singularidade que se apresenta na recontextualização das demandas globais nos processos de territorialização das políticas educativas, vamos então avançar na contextualização desses processos no Brasil.

Com a redemocratização do país, a EJA abre espaço na pauta da luta política por educação. À demanda por EJA juntam-se educadores, entidades diversas, organizam-se fóruns, articulam-se encontros globais e locais em torno da temática da educação de adultos, reveladores de um momento mais promissor para os brasileiros analfabetos ou com baixa escolarização que compõem o perfil da demanda por EJA. O analfabeto, historicamente silenciado e destituído de seus mais elementares direitos, ao conquistar o direito de voto, amplia, então, seu espaço político. A conquista do direito à voz que, até então, lhe era negado, insere esse contingente de pessoas nos processos amplos de disputas políticas do país.

As reivindicações populares encontram espaço de manifestação pública e as lutas por educação ganham a força de movimento de massas. Assim, as demandas por EJA conquistam espaços nas disputas políticas em torno da temática geral de educação. Àquela época então, já com governos

eleitos pelo voto direto, os municípios e estados assumem projetos políticos de poder mais comprometidos com as lutas e reivindicações populares, com os discursos e demandas políticas, apresentadas pelas organizações sociais de base. No plano político nacional, a idéia de uma escola universalizada e obrigatória tornou-se, para a maior parte da sociedade, uma idéia consensual.

Embora nesse período, pela primeira vez no curso de cem anos de República, o número absoluto de analfabetos no país tenha apresentado queda, persistem, ainda, indefinições, muitas resistências e incertezas quanto à formalização e inserção da EJA no Sistema Nacional de Educação do país.

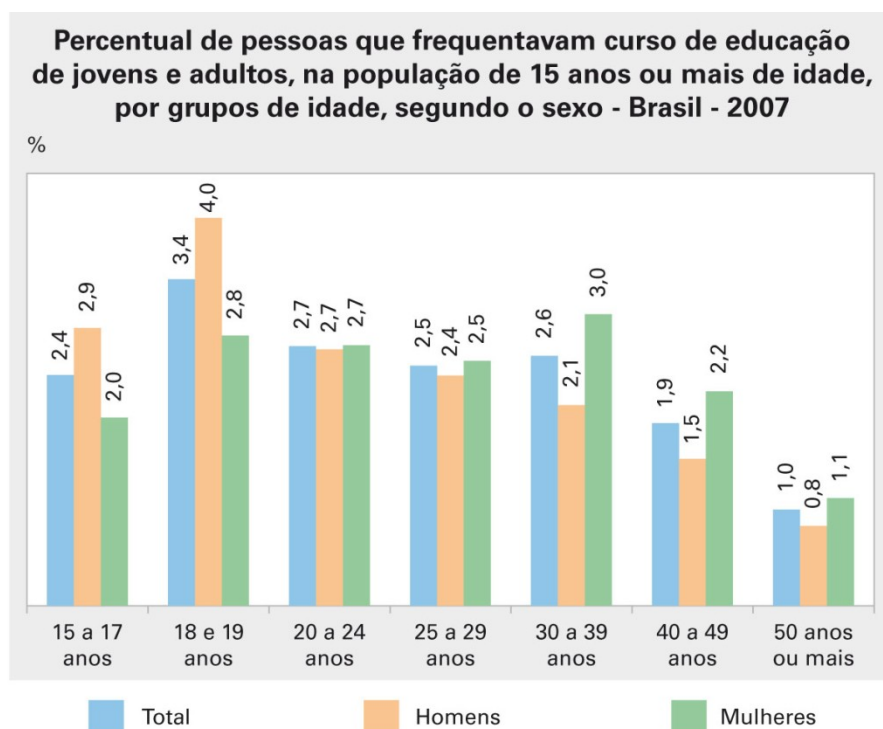
Romão (2001) revela que, em meio às disputas políticas, após longo período de discussões do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com significativa participação de setores ligados à educação em geral e também ao movimento de educação popular, o próprio relator da matéria preconizava, em relação à educação básica, uma atenção exclusivamente voltada para a educação de crianças. O relator da matéria no Congresso Nacional propunha como solução apenas esperar a morte chegar, ou seja, o fim da demanda por EJA seria só uma questão de tempo, proposta que Romão, (ibid. p. 47), qualificou de "*eutanásia pedagógica*".

Passados muitos anos, tanto do ponto de vista conceitual como pelos números apresentados, a solução "preconizada" pelo relator do projeto de LDB para os adultos que não haviam percorrido caminhos da educação escolarizada se apresentava equivocada. Soma-se ao alto percentual de adultos analfabetos, o surgimento de novos analfabetos no interior do próprio

sistema de ensino e, assim, incorpora-se anualmente aos índices da EJA um enorme contingente de jovens analfabetos ou com baixo grau de escolarização.

O Quadro IV, abaixo, apresenta percentuais relativos a pessoas que freqüentam curso de educação de jovens e adultos. Pode-se observar a significativa inserção de jovens nesse segmento. Não se confirmam as “previsões” do relator do projeto de LDB de que com investimentos voltados somente para educação de crianças a demanda por EJA se esgotaria por si só. Jovens que à época da votação dessa lei eram crianças ou nem mesmo haviam nascido incorporam-se à EJA nos dias atuais, como se pode confirmar no Quadro IV com dados referentes a 2007.

Quadro IV

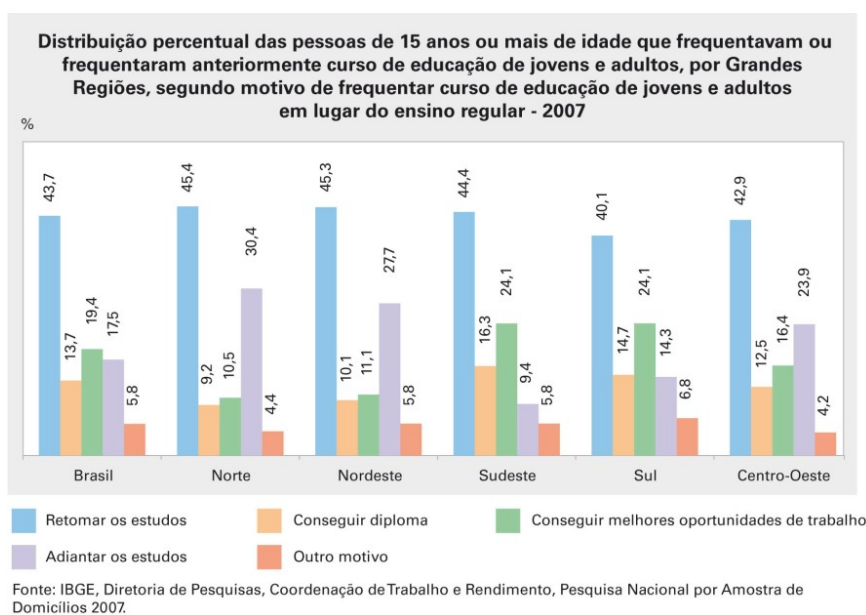


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Aporta, portanto, no sistema de ensino supletivo noturno, foco de interesse desse estudo, expressivo contingente de jovens egressos do Ensino Fundamental regular – diurno e vespertino - de responsabilidade municipal. O Estado, responsável pelo atendimento da demanda da EJA, atende a cada dia maior número de Jovens “empurrados” para o ensino noturno seja por questões de ordem disciplinar ou por uma precoce evasão do sistema de ensino.

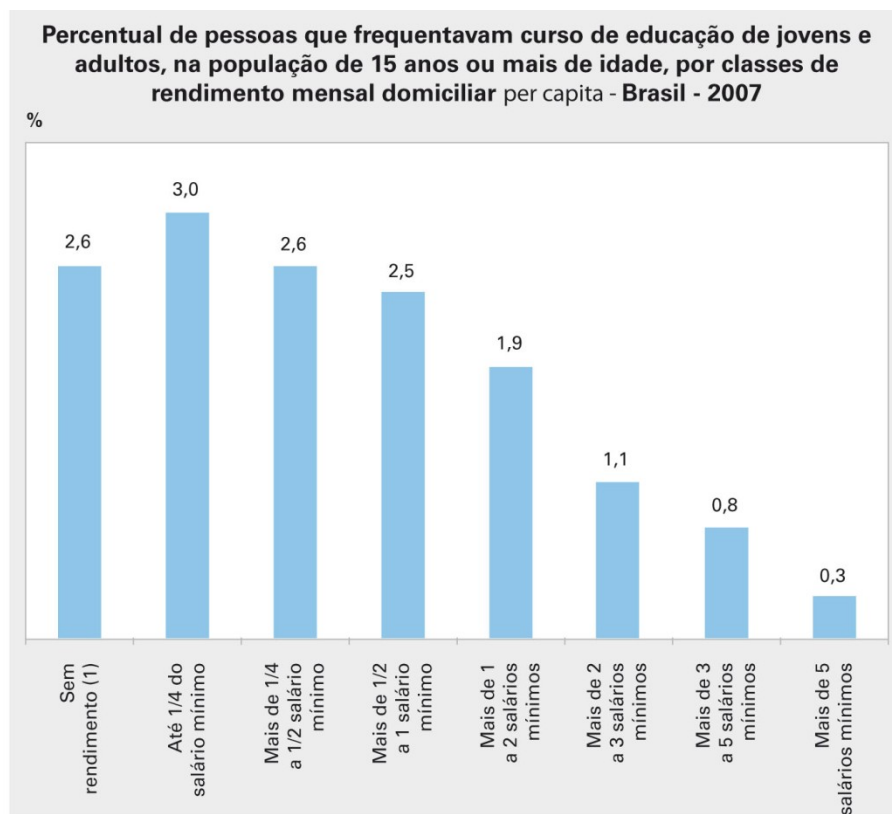
Embora o presente estudo não seja orientado por dados macro estruturais ou estatísticos, nesse capítulo, trago ainda outros Quadros, com a finalidade de contextualizar a discussão e estabelecer possíveis correlações, recorrências e singularidades entre as informações neles referenciadas e as questões observadas no trabalho de campo. Entre tantos outros sentidos, para o retorno aos bancos escolares, encontrados pelos alunos da EJA que pude anotar no meu trabalho de campo - assunto que descreverei no capítulo V - encontro no Quadro V, abaixo, algumas justificativas recorrentes, apresentadas nos levantamentos macro-estatísticos, como, também, em minhas observações e interlocução no trabalho de campo.

Quadro V



A demanda por Educação de Jovens e Adultos no Brasil corrobora de certa feita, as palavras de Bourdieu (1999) quando o autor diz que a seleção sofrida por estudantes de diferentes meios sociais transforma as vantagens e desvantagens sociais em vantagens e desvantagens escolares. Em consonância com as palavras desse autor, apresento o Quadro VI com informações que vinculam rendimentos com escolarização, nesse segmento.

Quadro VI



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Nota: Excluídas as pessoas cuja condição na unidade domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

(1) Inclusive as pessoas moradoras em unidades domiciliares cujos componentes recebiam somente em benefícios.

Em uma breve leitura dos números da EJA apresentados nos levantamentos macro-estatísticos, algumas informações permitem estabelecer correlações entre a baixa escolarização, o analfabetismo e outros indicadores sociais e de rendimento - indicadores de acesso a bens e serviços públicos de saúde, de redes tratadas de distribuição de água e esgoto - e permitem, também, traçar correlações entre esses indicadores que desenham o mapa da desigualdade social no Brasil. Oferecem oportunidade de relacioná-los, ainda, com as desigualdades regionais determinadas pelo modelo de desenvolvimento, como se pôde observar no Quadro V.

1.3 - *Marcos contemporâneos*

A produção textual sobre educação de adultos nas décadas mais recentes, de maior interesse para essa pesquisa, oferece importantes pistas tanto no contexto local – documentos, diretrizes e recomendações nacionais - como no contexto global – documentos, diretrizes e recomendações produzidos por organismos multilaterais internacionais.

Proponho preliminarmente, então, pensar em como esses documentos podem fornecer pistas para se estudar o delinear do perfil atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, perfil tanto de oferta como de demanda por EJA. Como, par e passo, se encaminham e se imbricam as demandas e propostas locais de reformas e as propostas encaminhadas por organismos multilaterais internacionais. Quais projetos, concepções e sujeitos articulam-se e sustentam essas políticas de educação? Como as múltiplas demandas políticas produzidas nos diversos contextos são articuladas nesses documentos?

Provocado por essas questões, observo que no período de referência, anos 1990 e 2000, começam a ser delineadas no Brasil propostas para EJA articuladas com recomendações da Declaração de Hamburgo, documento de Julho de 1997, apresentado como resultado das discussões da V CONFINTEA.

Ventura (2008 p. 21)⁸ destaca, no âmbito legal e no que concerne ao reconhecimento da EJA como um direito, que é no período que precede a V CONFINTEA que se enunciam alguns novos parâmetros para a EJA no Brasil, pois:

⁸ Avaliação apresentada pelo Brasil no documento base para a *Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA* no Estado do Pará.

1. *“a partir da Constituição Federal de 1988, que preceitua no Art. 208 a educação como direito de todos e dever do Estado; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passa a assumir a EJA como modalidade da educação; e da Resolução CEB/CNE nº. 1/2000 que reafirma a especificidade desta modalidade”* (ibid. p. 21)⁹

Essa autora, ao analisar e comparar as políticas de EJA nos anos de 1980, 1990 com os anos 2000, considera que, apesar dos avanços na última década, *“todos os esforços feitos pelo Brasil, nesse campo, em especial, demonstram que a cobertura é ínfima, se comparada ao número de pessoas que não possuem educação básica”*. (idem p. 21)

Passou-se, naquele tempo, por um processo - seja do ponto de vista legal, de execução de políticas ou do atendimento às novas demandas - de redefinição da educação para adultos. Começou, então, a entrar na pauta para esse segmento, o direito à educação básica não mais voltada somente para a alfabetização, que era seu foco nos períodos anteriores.

Até então se falava em educação de adultos. Junto às mudanças anunciadas, se inicia, como nova demanda, a procura por esse segmento educativo por significativo contingente de jovens egressos do ensino regular.

Período marcado, portanto, pelo início de uma crescente demanda de jovens pela a educação de adultos, incorporando-se a esse segmento a expressão “Jovens”. Agora chamada Educação de Jovens e Adultos. A respeito dessa ‘juvenilização’, Andrade (2004) afirma que o “tema juventude foi incorporado à discussão da EJA no âmbito da escola, particularmente nos anos 1990” (p. 15), e que, no Estado do Rio de Janeiro, o número de alunos

⁹ Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA - Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, setembro 2008.

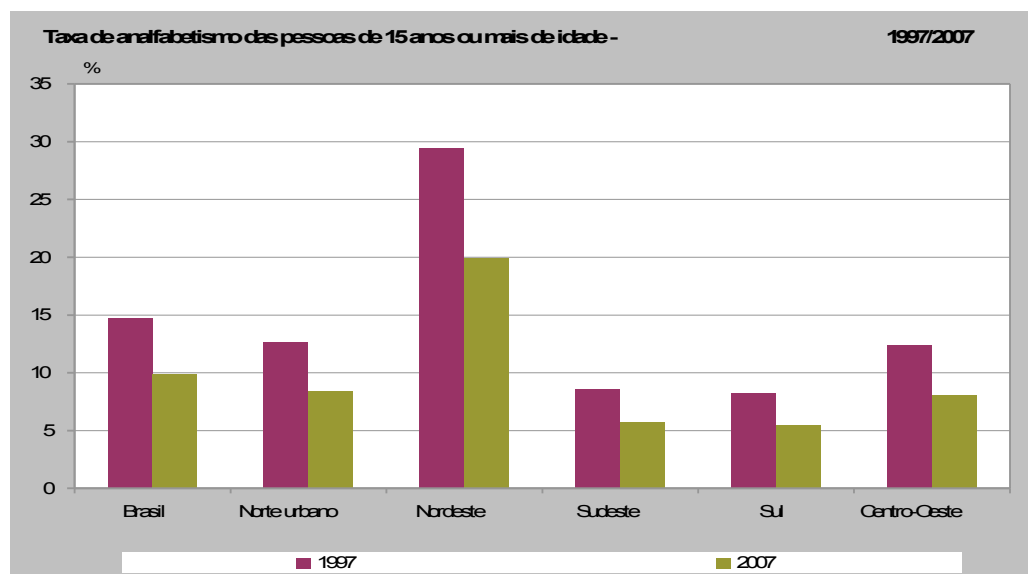
situados na faixa etária entre 15 e 24 anos matriculados na EJA em 2003 já ultrapassava a metade do total de matriculados nessa modalidade de ensino.

Entre as expectativas que, então, se anunciam na pauta de discussões voltada para Educação de Jovens e Adultos, está a de que, no âmbito das políticas públicas, a EJA seja inserida na política global de educação pública, com a respectiva dotação orçamentária que atenda a esta demanda. Nesse sentido Andrade (2004) mais uma vez oferece contribuição com seu estudo ao indicar que se:

“compreende a alfabetização como parte da educação básica, evitando tratá-la de forma isolada e estanque, como é ampla tradição na EJA, fato que acaba provocando a “ilusão” de que programas e projetos de alfabetização rápida, aligeirada, fragmentada e sem continuidade possam ter contundente sucesso” (ibid. p. 14)

Pensando a persistente tensão entre Projetos e Programas voltados para alfabetização sem, contudo, se articular com os processos de escolarização fundamental e básica, para uma melhor definição de alguns caminhos percorridos pela educação voltada para esse segmento, o texto, então, seguirá agora fazendo uma distinção entre Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, segue Quadro VIII com os dados mais recentes sobre a AJA no Brasil:

Quadro VIII



Fonte : IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1997/2007.

(1) Exclui-se as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Há uma recorrente separação discursiva entre Alfabetização de Jovens e Adultos - através de programas - e a oferta de Ensino Fundamental regular para esse segmento, inserido no Sistema de Ensino do país. Existem, igualmente, disputas em torno de conceitos de educação para jovens e adultos com desdobramentos nos currículos e textos legais, nas práticas pedagógicas e na organização desse segmento.

Persistiram, em maior escala nos anos de 1990, tensões entre financiamento público e privado no que se refere à alfabetização. Pensando nas disputas em torno da alfabetização, de um lado inserida nos sistemas públicos de ensino regular oferecidos por Estados e Municípios e de outro, a alfabetização descolada do sistema de ensino oferecida por Programas Nacionais, como é o caso do Programa de Alfabetização Solidária - Governo FHC - versus Brasil Alfabetizado – Governo Lula.

A referida separação pode remeter a outras disputas políticas que se dão ao largo da educação pública, como se pode observar nas disputas entre projetos com concepções e conceitos distintos, como propostos, como exemplo, por grupos de educação popular em geral associado aos movimentos sociais e os projetos de educação/alfabetização propostos por instituições de cunho filantrópico, muitas vezes, vinculados a instituições vocacionais religiosas.

Portanto, embora com discursos renovados nas duas últimas décadas, persistem algumas tensões entre financiamento público e privado que marcaram as disputas por hegemonia ao longo da História da Educação e Jovens e Adultos no país, na comparação entre o período dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os dois mandatos de Luis Inácio Lula da Silva (Lula). Nos períodos mencionados, houve ênfase em programas de alfabetização, mas vale ressaltar as tensões entre financiamento público e privado que sustentavam diferenças políticas dos Programas dos dois governos.

Nos dois governos FHC e no primeiro governo Lula há uma ênfase em programas de AJA, sem vínculo com a oferta de uma educação básica completa voltada para o atendimento das demandas próprias da educação de jovens e adultos. São eles: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), de financiamento privado implementado no governo FHC e o Programa Brasil Alfabetizado, com financiamento público implementado no governo Lula.

Para Alvarenga (2003) essas tensões entre público e privado se inserem nos enfrentamentos políticos entre o pensamento liberal e o pensamento marxista. Essa autora discute o PAS como um Programa que,

por ser subordinado ao financiamento privado com viés filantrópico e assistencialista, se inscreve na orientação de cunho neoliberal de esvaziamento do papel do Estado, muito em voga naquela época e que se apresentava hegemônica em muitos países do ocidente, orientação que defende a tese do Estado-mínimo.

Quando comparados os períodos de governo FHC com o segundo período do governo Lula, existem outras diferenças relevantes, no que concerne a financiamento, concepções de EJA e execução de políticas públicas, para além da ênfase na alfabetização de jovens e adultos.

Embora sem a configuração de uma política clara sobre o direito e a obrigatoriedade da educação básica e a criação de uma rede que estabeleça o atendimento das demandas com esse perfil, o estudo acerca das diferenças - quantitativas e qualitativas - entre os dois governos acima destaca, interessa a essa pesquisa por fornecer elementos esclarecedores sobre o quadro atual da EJA.

Pensando então nos deslocamentos ocorridos na identidade da EJA a partir de meados dos anos de 1990, Ventura¹⁰ (2008) afirma que as políticas de EJA mais recentes apresentam uma maior fragmentação das ações empreendidas e uma configuração mais complexa que a das décadas precedentes. Pode-se destacar que as políticas para esse segmento se estabelecem sob significativa articulação com as orientações dos

10 Tese de Doutorado de Jaqueline Pereira Ventura: Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na Contemporaneidade Brasileira. Tese defendida em 2008 na Universidade Federal do Rio de Janeiro UFF.

Organismos Internacionais Multilaterais no que concerne à concepção, diretriz, financiamento e mecanismos de regulação.

Nesse sentido, Ventura (ibidem) destaca a forte influência das diretrizes apresentadas em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (UNESCO, 1990). Assim, para essa autora, as orientações advindas dessa Conferência pautam o discurso:

“...das agências multilaterais (como o Banco Mundial e a UNESCO), dos setores da burocracia estatal (como o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego), de amplas parcelas dos chamados novos movimentos sociais, bem como de um número expressivo de intelectuais/pesquisadores, o horizonte comum da defesa da educação básica e da educação continuada” (p. 70)

Demarco, aqui, a diferença fundamental entre a perspectiva teórica com a qual o presente estudo se articula e o pensamento que entende a política educativa como projeto verticalizado, como projeto determinado por instâncias globais superiores, em que estas “pautam” as políticas locais. Entendo a política educativa como processo de produção de sentidos que se estabelece em torno de disputas discursivas, entre projetos políticos distintos, encetados em contextos distintos onde os sentidos do local e do global se hibridizam.

Nesse contexto entendo ser fundamental, para o desenvolvimento dessa pesquisa, o estudo mais detido sobre a CONFINTEA, suas orientações globais sobre educação e os desdobramentos locais e implicações para as políticas curriculares voltadas para a EJA no Brasil.

Da mesma forma, outro evento de grande interesse, embora de âmbito nacional, é a Conferência Nacional da Educação - CONAE que aconteceu no mês de abril de 2010. Essa Conferência se apresentou como

evento de muita importância para as políticas públicas educacionais no Brasil em geral interessa particularmente ao presente trabalho, no que se refere aos embates dos grupos de influência na produção do texto final e os desdobramentos e decisões acerca da EJA. A respeito da CONAE, estaremos discutindo mais alguns sentidos enunciados no documento-base preparatório para a Conferência.

Portanto, a revisão e análise dos documentos produzidos em todas as reuniões da CONFINTEA e da CONAE justificam-se, porque esses dois representam os eventos internacionais e nacionais mais importantes voltados para a área da EJA. Para Ventura (2008 p.82) as Conferências se apresentam *“como um espaço que catalisa e articula matrizes teóricas e perspectivas políticas internacionais no âmbito da educação de adultos”*.

A Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA - tem a UNESCO como sua principal agência promotora, coordenando a preparação das suas reuniões, que vêm sendo realizadas desde 1949, com doze anos de intervalo em média. Assim, até o momento, houve cinco Conferências: I – Dinamarca, 1949; II – Canadá, 1960; III – Japão, 1972; IV – França, 1985; V – Alemanha, 1997. A VI ocorreu em 2009, pela primeira vez na América Latina, e aconteceu no Brasil no Estado do Pará. (Ver anexo I com breve histórico das cinco conferências).

A V CONFINTEA é considerada um marco importante, tanto pelos avanços em suas recomendações como, também, pelas mudanças em sua dinâmica de funcionamento. Ela ampliou a sua base de participantes e passou a incorporar em seu processo outros setores além dos representantes oficiais dos governos Estados-Membros. Através de intensa

mobilização internacional, nesse momento se incorporaram às discussões, a partir de um amplo processo de consultas, participantes da sociedade civil, além dos representantes de mais de 170 países membros.

No que se refere aos compromissos assumidos, a V CONFINTEA destacou que a alfabetização deve ser tratada como a primeira etapa da educação básica, e, ressaltando que esta não pode ser separada da pós-alfabetização, reafirmou a necessidade de alargar o conceito de educação de adultos para além da questão da alfabetização. Enfim, discutiu o conceito de educação de adultos como um direito, que é associado à possibilidade de processos formais e informais de aprendizagem e à educação contínua.

Segundo Paiva¹¹ (2005 p. 105), a nova metodologia de trabalho recomendada pela UNESCO, que permitiu a incorporação de novos atores nos processos de discussão, provocou também no Brasil ampla mobilização:

“No sentido de reunir e agregar estudiosos, pesquisadores, militantes, professores, educadores de órgãos públicos e privados, governamentais e não-governamentais, teve no Brasil uma forte movimentação, em direção à própria conferência, e em novos e legítimos desdobramentos, que marcaram em definitivo a história política da EJA no país”.

Era então inaugurada uma nova forma de participação de setores, antes aliçados dos processos diretos de formulação das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Estudiosos, pesquisadores, militantes, professores, educadores, entre outros, ampliaram sua participação direta nos contextos de influência e de produção dos textos¹² sobre a EJA.

11 Tese de Doutorado de Jane Paiva: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO, CONCEPÇÕES E SENTIDOS, na Universidade Federal Fluminense UFF, em novembro de 2005.

12 De acordo com o que estudaram Bowe, Ball e Gold (1992)

A V Conferência se organiza a partir de um amplo processo de consultas preparatórias (Ireland, 2000 p. 15) realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da consulta coletiva às organizações não governamentais, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional. O novo processo de produção dos textos da V Conferência se consolida e serve de modelo para a organização da VI Conferência, realizada no Brasil em dezembro de 2009.

No Brasil, esse processo de circulação na produção do documento se desenvolveu, tanto para V como para a VI Conferência - embora com algumas diferenças entre uma e outra - com a seguinte dinâmica: encontros estaduais organizados, contando com ampla participação nos debates sobre o documento inicial¹³, encaminhado por setores do governo para discussões de base estadual.

Encontros regionais agruparam as grandes regiões do país, reunindo delegados – encaminhando as propostas elaboradas em nível estadual - eleitos pelas suas bases estaduais na seguinte proporção: um representante da EJA por estado, um representante das secretarias municipais, um representante das universidades e, finalmente, dos demais setores da sociedade civil. Com a mesma dinâmica se desenvolveu a escolha de delegados e discussões se desdobram em propostas para o relatório

13 Paiva (2005 p. 105) informa que *O documento intitula-se Orientações gerais visando a participação do Brasil na Conferência Regional, preparatória à Conferência Internacional de Educação de Adultos, e se encontra nos arquivos do Fórum EJA/RJ. Afirma, ainda, que os documentos encaminhados pela SEF foram: Convocatória para la Conferencia Regional Preparatória de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V); orientaciones para la realización de las reuniones nacionales; La educación com personas jóvenes y adultas em América Latina en la transición al siglo XXI; Aprendizaje de adultos: una clave para el sigloveintiuno; Diretrizes políticas para a educação de jovens e adultos em 1996.*

nacional e posterior encaminhamento para outras etapas intermediárias, precedentes à Conferência Internacional.

Paiva (2005) indica que, ao reunir pessoas da EJA para participação nas atividades ligadas a CONFINTEA, esta se transformou em oportunidade concreta para a fundação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro, agregando *“pessoas da EJA, até então, dispersas desde a extinção da Fundação Educar, pelo território fluminense, sem nenhum tipo de organização que as agremiasse”* (p. 105).

Então, na confluência dos interesses e demandas globais (UNESCO / CONFINTEA) com os interesses locais por organização de uma rede de *“Pessoas da EJA”*, voltada para a luta por atendimento às demandas por educação básica para jovens e adultos, se estabeleceram novos espaços por onde circulam as reflexões e produção dos textos da EJA.

O Fórum de EJA/RJ, pioneiro na organização plural de pessoas envolvidas com a EJA, hoje faz parte de uma rede estruturada de apoio permanente a essa temática. Atualmente, atua em vinte e sete Fóruns Estaduais. Organizada por uma articulação informal, esta rede envolve a participação de educadores, educadoras, estudantes, entidades públicas e privadas, universidades, organizações não-governamentais, movimentos sociais, segundo definição dos próprios Fóruns, todos interessados *“na formação de uma rede de práticas na EJA”*. Com atuação em congressos, organiza Encontros Estaduais mensais e Encontros Nacionais anuais

(ENEJA)¹⁴ sobre essa temática e, ainda, participa da organização de discussões voltadas para reflexão das demandas internacionais dessa área.

A respeito do ENEJA, Ventura (2008) informa que “*realizado anualmente desde 1999, é uma reunião dos fóruns estaduais de EJA, é sediado e coordenado, a cada ano, pelo Fórum de um dos estados brasileiros (p. 214)*”. Organizado no Rio de Janeiro, contou no seu primeiro ano com a participação de cinco Fóruns, sendo quatro da região Sudeste (ES, MG, RJ e SP) e um Estado da região Sul (RS).

Em 2008, mais uma vez, o ENEJA é sediado no RJ sob a égide da avaliação dos dez anos da sua criação como rede de Fóruns estaduais, agora com a participação de 27 Fóruns Estaduais representando todos os Estados da Federação, além dos Fóruns regionais. As reuniões anuais contam com a participação de delegados estaduais representando oito segmentos que compõem os Fóruns.¹⁵ conforme se pode observar no Quadro VIII abaixo:

Quadro VIII

ENEJA	Educando		Educador		Movimento Social		Universidade		Governo		ONG		Sistema S		Sindicato		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
IX	24	4,17	69	12,0	36	6,26	107	18,62	241	41,92	21	3,65	53	9,21	24	4,17	575
X	30	5,7	80	15,5	37	7,0	84	15,87	221	42,33	11	2,07	38	7,27	21	4,02	522

Ventura enumera os segmentos que compõe os Fóruns:

“Fóruns: (1) professores de universidades, públicas ou privadas, que atuem com ensino, pesquisa ou extensão em EJA; (2) governo, nos níveis municipal e estadual; (3) organizações não-governamentais (ONGs) envolvidas em assessorias, projetos e/ou ações de EJA; (4)

¹⁴ Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵ Fonte: Banco de Dados das inscrições realizadas pelos responsáveis antes do IX e do X ENEJA

movimentos sociais / populares / sindicais que atuam de alguma forma, com EJA; (5) Sistema S, predominantemente representado pelos serviços sociais com ações em EJA; (6) professores / educadores que estejam atuando em sala de aula com EJA na Educação Básica; (7) estudantes, geralmente aqueles que de alguma forma estejam envolvidos com EJA, ensino, projetos de extensão ou pesquisa (universitários); e (8) alunos da EJA na educação básica.” (215).

A participação dos Fóruns na organização, formulando propostas nas etapas nacionais preparatórias para a VI CONFINTEA¹⁶, estabelecendo parcerias e alianças e também organizando enfrentamentos em sua relação com o Poder Público, revelou sua singular importância no processo de produção de políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no país.

Teve igual importância a participação dos Fóruns de EJA no processo de organização do Fórum Popular, realizado como etapa preparatória para a CONAE. A reunião do Rio de Janeiro contou com ampla participação dos segmentos que dão sustentação aos Fóruns de EJA. Como veremos mais adiante.

Embora as reuniões anteriores da Conferência Internacional sejam objeto de interesse, está em pauta aqui entender os desdobramentos de suas discussões para a EJA no Brasil. Quais as articulações possíveis entre os documentos propostos pela CONAE e pela CONFINTEA? No bojo das reformas iniciadas nos anos de 1990, quais as aproximações e vínculos estabelecidos entre os textos que dão sustentação aos documentos produzidos nesses eventos e suas ressignificações no cotidiano escolar,

¹⁶ O Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA da UNESCO realizou-se em Brasília, entre os dias 28 e 30 de Maio/2008, culminando os encontros estaduais, distrital e regionais, com a elaboração do Documento Base Nacional, sob princípio da construção coletiva, apresentado pelo Brasil na Conferência Latino Americana no México, em setembro de 2008, com a participação da representação do Fórum de EJA RJ.

contexto da prática? Quais as mudanças apresentadas e reconfigurações de sentidos para a EJA?

A Conferência Nacional apresenta características organizacionais semelhantes às utilizadas na estrutura da etapa nacional de discussões da Conferência Internacional de Educação de Adultos. Embora a CONAE trate de interesses de setores mais amplos da sociedade e da educação, ambas contam com diversos segmentos representando instâncias de governo e organizações da sociedade civil, sendo incorporado também à Conferência Nacional o segmento de pais de alunos.

A Conferência Nacional da Educação teve como principal atribuição promover discussões que servissem de base e proposta de revisão do Plano Nacional de Educação. Este se organizou de forma temática com o intuito de discutir da Educação Infantil à Pós Graduação no país. A CONAE teve como tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”¹⁷. (MEC 2009, p. 4)

O Fórum de EJA do Rio de Janeiro participou, no dia 15 de junho de 2009, de forma determinante do Fórum Popular de discussão do texto base para a CONAE - que ocorreu em maio de 2010 - procurando garantir avanços necessários para as políticas públicas voltadas para as EJA no Brasil, com vistas a:

17 Documento Referência da CONAE 2010, disponível no endereço da INTERNET: <http://portal.mec.gov.br/conae/>

“Pensar a inserção da EJA nesse sistema, superando os desafios e obstáculos que ainda hoje mantêm a EJA à margem de políticas públicas em muitos estados e municípios e, especialmente, do cumprimento do direito constitucional de educação para todos, independente da idade” (Fórum EJA - RJ, 2009.)¹⁸.

1.4 – EJA, oração sem sujeitos?

Uma questão se apresentou para a pesquisa, como abordar o protagonismo dos alunos nos processos de produção dos sentidos da educação nos contextos mais amplos articulados com cotidiano escolar?

Dessa forma, na interlocução com os textos já citados, percebi a necessidade de ampliar a base de apoio teórico. Com essa determinação, procurei me articular com as pesquisas no campo da EJA, que estivessem investigando o cotidiano escolar, tendo como foco o protagonismo dos alunos. Que permitisse para essa investigação abordar a questão central proposta. Nessa procura de articulação com o campo de pesquisas em EJA, me resenti de instrumentos teórico-metodológicos nas pesquisas produzidas por esse campo, que permitissem investigar na perspectiva proposta.

Procurando cotejar as concepções de alunos, aqui sujeitos da pesquisa, encontradas nos referidos documentos, com os caminhos teórico-metodológicos de trabalhos apresentados no GT 18 das quatro últimas reuniões anuais da ANPED

Estive debruçado na leitura dos resumos de aproximadamente sessenta trabalhos e teses apresentados nas 30^a, 31^a, 32^a e 33^a reuniões anuais da

¹⁸ Documento sobre a estratégia de participação dos membros do Fórum de EJA RJ nas Conferências Intermunicipais e Estaduais preparatórias para a CONAE 2010, disponível no endereço da INTERNET <http://www.forumeja.org.br/rj/>

ANPED, procurando encontrar os que houvessem apresentado como tema central a Questão dos Sujeitos. Nos casos dos trabalhos que se mostravam interessantes para a pesquisa, procedi a leitura das comunicações apresentadas.

Dentre todas as Teses, trabalhos apresentados e encomendados vistos, posso afirmar que, praticamente, todos referem-se aos alunos como sujeitos. Entretanto, em sua maioria, essa referência aos alunos como sujeitos não se transforma concretamente em pesquisa focada para o tema, nos trabalhos que tive oportunidade de ler, investigavam o protagonismo dos estudantes, não na perspectiva aqui proposta, somente como sujeitos nos processos de aprendizagem.

Vamos então ao próximo capítulo para entender o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas encontrei e articulo para desenvolver a pesquisa nas perspectivas propostas.

Capítulo II

ARTICULANDO DOCUMENTOS, SUJEITOS E CULTURA ESCOLAR

2.1 – A EJA e as Políticas Curriculares

O presente estudo apresenta-se como desdobramento de minha trajetória intelectual imbricada política e academicamente com a Educação de Jovens e Adultos. Essa trajetória se inscreve, nessa pesquisa, no campo de pesquisa de Currículo, Cultura e Cotidiano Escolar. Nesse contexto investigo o protagonismo de alunos e alunas nos processos de produção de sentidos da EJA.

Junto ao interesse anunciado acerca desse percurso, procuro, também, refletir sobre inclusão/exclusão de jovens e adultos no sistema de escolarização, sua participação nos processos de discussão de Políticas de EJA. Como parte importante desse caminho, procuro refletir acerca de alguns deslocamentos dos discursos sobre alunos e alunas, entendidos aqui como

sujeitos, nas políticas de EJA, e sobre o “lugar” dos sujeitos da EJA em diferentes textos e contextos.

Para isso, articulo alguns sentidos acerca dos sujeitos nas políticas e nas pesquisas de EJA com a hipótese do protagonismo dos sujeitos da EJA nos processos de produção de novos sentidos. Pensando as políticas educativas, procuro cotejar sentidos observados no cotidiano escolar, assim como em Fóruns de Discussão locais, Conferências Nacionais e Internacionais etc.

Tendo como ferramenta metodológica articuladora a proposta do ciclo contínuo de políticas, abordagem formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) – que articula os contextos de produção de textos, de influência e da prática. Defendo, então, que há uma circularidade entre esses três contextos na produção das políticas curriculares e na produção dos sentidos produzidos nos textos e no cotidiano escolar.

Os Fóruns de EJA, por onde circulam sujeitos oriundos dos diversos contextos - embora com reduzida participação de alunos - assumiram na última década papel de destacada importância e significativo peso nos processos de construção das políticas de EJA no país.

A luta por democratização do acesso à educação de milhões de jovens e adultos, analfabetos ou com baixos níveis de escolarização por estabelecimento de políticas públicas voltadas para esse segmento da educação, encontra nos Fóruns importante *lócus* por onde circulam temas fundamentais para os processos políticos de produção de sentidos para a EJA. Nesses espaços encontram-se importantes atores, oriundos dos diversos

contextos que, em meio a disputas, têm participado da construção de novos caminhos para a EJA.

No capítulo IV, com ênfase nas narrativas dos alunos, no cotidiano escolar, analiso o protagonismo de alunos (as) e professores (as) nos processos de produção de sentidos da educação em meio à cultura produzida no interior da escola investigada.

Localizo a escola como lugar de produção de cultura, portanto, inserida em amplos e dinâmicos processos culturais e de produção de narrativas sociais e políticas, enredada em determinado contexto histórico, político e econômico. Portanto, localizo o cotidiano escolar como densamente inserido no contexto contemporâneo de demandas educativas, locais e globais, e ainda, sua articulação com as políticas educacionais, os textos legais e curriculares.

É na perspectiva de investigar os sentidos da educação para alunos da EJA, pensando esses sentidos articulados com outros sentidos, produzidos por diferentes atores e em múltiplos contextos, que proponho a base de sustentação e o foco desse trabalho de pesquisa.

A empreitada de investigação proposta, dada a complexidade da articulação pretendida, exigiu, igualmente, organizar esse estudo sob uma base teórica complexa, entendida aqui como uma base plural, um conjunto de ferramentas com a finalidade de discutir o cotidiano escolar inserido em amplas demandas sociais, articuladas por complexos processos de lutas políticas por fixação de sentidos.

Procurando, então, dar segmento à definição do escopo teórico do processo de investigação, focado nos sentidos produzidos pelas narrativas dos alunos no cotidiano escolar, entendendo esses sentidos articulados com outros

sentidos, em outros contextos e apresento, a seguir, as articulações teóricas decorrentes dos caminhos escolhidos, entre outros tantos que se apresentaram.

Nesse estudo, fundamentado no campo dos estudos culturais e que tem como lócus do seu trabalho de campo uma escola de ensino supletivo/ensino fundamental da rede pública estadual na cidade do Rio de Janeiro, tem por base uma investigação de feição etnográfica. Nele procuro aproximar a filiação ao campo dos estudos culturais em educação e a feição etnográfica do trabalho de campo - caminhos que percorri em meus trabalhos anteriores - com a base teórica com a qual algumas pesquisas do campo do currículo vêm travando interlocução.

2.2 – O Ciclo de Políticas

É importante destacar que aproximar esse estudo com as pesquisas no campo do currículo - que vêm observando e analisando as ressignificações e novos sentidos atribuídos à educação, envolvendo questões sobre conhecimento, cultura e sujeitos na escola permite a articulação, no contexto das transformações globais e locais do mundo contemporâneo, com pesquisas que apostam nos professores e professoras como leitores não ingênuos dos textos curriculares e permitem trazer para essa discussão a observação dos alunos (as) como sujeitos nos processos cotidianos de ressignificação e recontextualização dos sentidos da educação. Lopes (2008)

“recorre à concepção de recontextualização de Bernstein (1996, 1998)

“de forma a tentar entender esses processos de ressignificação nas

políticas educacionais, seu aprofundamento e aceleração na atualidade” afirmando, ainda, que para essa autora “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro”. (p. 27)

Nos anos de 1990, no Brasil, como em outros países do ocidente, implantaram-se diretrizes curriculares que representavam “*políticas multifacetadas de controle do currículo*” (Macedo, 2008). Em relação à Educação de Jovens e Adultos, no capítulo a seguir indicaremos algumas pistas para entender como as instâncias de governo e as comunidades epistêmicas, entre outras, se organizaram para produzir novas políticas curriculares. Analisamos, então, em meio às tensões entre o global e o local, os caminhos percorridos, como se reconfiguraram os múltiplos textos curriculares sobre a EJA, produzidos nos contextos nacional e internacional e em disputa de sentidos e luta por hegemonia. Podemos relacionar como os textos curriculares se influenciaram mutuamente e ainda hibridizaram-se, produzindo novos sentidos.

Discutindo a participação de pesquisadores da área da educação no período de produção das versões preliminares de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o tempo desse debate nas redes, Macedo (ibidem idem) se interroga sobre os efeitos dessa participação:

“Em que medida essa mudança expressa uma conseqüência das consultas ou o próprio jogo de poder na esfera de elaboração, ou ambos, é algo que não se pode precisar”. (p. 89)

Cabe nesse ponto a discussão sobre a base teórica sobre a qual esse estudo se apóia, e com o qual trava interlocução, com a finalidade de articular,

mais adiante, os contextos apresentados com o cotidiano da escola, contexto da prática. Nesse sentido, interessa traçar, caminho teórico que amplie as possibilidades de, no contexto das transformações políticas e econômicas contemporâneas, investigar em suas dimensões cultural e política o impacto dessas mudanças para o cotidiano da EJA. Tura (2008), falando da escola no mundo contemporâneo, enfatiza que essas transformações sofridas no cotidiano escolar:

“são fruto de mudanças que se deram fora da escola e que se desenharam como uma reconfiguração das estruturas socioculturais, econômicas e políticas das organizações sociais contemporâneas.”
(p. 139)

Pensar as mudanças ocorridas na escola e inseridas no contexto das transformações contemporâneas da globalização exige analisar, também, os processos de produção local e global do texto curricular e sua recontextualização, tanto na esfera global como na esfera local. Para Lopes (2006), as políticas curriculares *“não são desenvolvidas como mera reprodução de diretrizes internacionais”*. Para a autora:

“é preciso atentar para a diversidade de discursos em jogo, bem como para a maior probabilidade de conflitos e tensões em virtude de interesses distintos. Frequentemente, lógicas globais, locais e distantes são associadas em um processo que não é isento de conflitos” (p. 30)

A história da EJA no Brasil testemunha políticas públicas antagônicas, orientadas por diferentes matrizes políticas, que induziram a desdobramentos em todas as esferas educativas, com destaque para os programas educacionais, currículos propostos ou para o cotidiano escolar. Como já referido anteriormente, refletir sobre a educação de jovens e adultos tem sido a

tarefa de inúmeras e importantes pesquisas que se dedicaram a estudar esse segmento, seja no tocante à história da EJA, a políticas públicas para o setor, como também ao cotidiano escolar ou ao fazer educativo.

O que procuro aqui é articular um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas que permitam investigar a complexidade dos processos de significação da educação articulando esses sentidos entre os diversos contextos de produção de política curricular, como proposto por Ball, Bowe e Gold (1992) na abordagem dos ciclos de política.

Lopes (2008) chama a atenção para as posições dominantes e de controle “*em jogo nas políticas de recontextualização*”, controle que “pode ser exercido de maneira direta, via sistemas de avaliação, ou de maneira indireta”. Baseando-se nas discussões sobre discursos pedagógicos propostas por Bernstein (1996) Lopes (ibidem) diz que o controle indireto pode exercido pelo “*campo recontextualizador pedagógico não-oficial que se define através de cursos de formação inicial e continuada, livros e revistas especializadas*” (p. 29).

Embora falando do campo recontextualizador não oficial intermediando o controle do Estado, proponho um deslocamento para favorecer uma reflexão crítica em relação à atuação dos Fóruns, quando essa autora diz:

“Assim muitas vezes, discursos críticos e contestadores da ordem vigente podem ser recontextualizados sob outras relações de poder, de forma a terem seu potencial crítico minimizado”.(p. 29).

Refletindo, então, acerca das recontextualizações que ocorrem nos processos de produção do texto curricular, Macedo (2008) pensa o currículo como enunciação, ou “uma prática de atribuição de sentidos que se dá a partir de alguns sentidos partilhados”, portanto:

“Ele será sempre híbrido, envolvendo significados novos e velhos que habitam o interstício entre um certo ‘sentido original’, historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente”.(p. 95)

O conceito de hibridismo cultural¹⁹ é, pois, um conceito chave para se entender como a discussão aqui proposta se articula com a proposta formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) e, também, articulando-se com os processos cotidianos de significação. Esses autores consideram que os profissionais que atuam na escola não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou produção de políticas, e, a esse respeito, Ball, Bowe e Gold (1992) afirmam:

“Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...) políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos.” (p. 22)

Mais uma vez Mainardes (2006) fornece contribuição esclarecendo que essa abordagem:

“assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implantação de políticas” (p.53).

Desse modo, Lima (2006) afirma que *“as escolas como contexto de práticas políticas influenciadas pelos outros dois contextos, reinterpretem e recriam novas políticas curriculares”* (p.39).

Recorro à abordagem anunciada, procurando superar essa dicotomia estabelecida entre a produção do texto curricular e sua implantação. Para

¹⁹ Silva (2000) define hibridismo *“no contexto da teoria pós-estruturalista e da teoria pós-colonialista, tendência dos grupos e das identidades culturais a se combinarem, resultando em identidades e grupos renovados”.* (p.67) v

Macedo (2008) essa escolha “tem relação com o que entendemos por Estado, e seu papel na formulação de políticas”. Essa autora defende:

“Que a análise integrada dos processos de produção e implementação demandam mais do que uma articulação funcional entre eles, por mais complexa que essa seja. Argumento em favor de que ambos sejam vistos como atividades políticas cotidianas, deixando, portanto, de fazer sentido a distinção. Tratar o currículo como enunciado pode ser um caminho para ir além dessa dicotomia, nos ajudando a diminuir o papel excessivo que temos dado a uma abstração chamada Estado em nossos estudos sobre política curricular”. (p. 94)

Essa abordagem vai além da visão estado-cêntrica de produção de políticas. Pensa que o processo de produção e implementação do currículo passa, portanto, por ressignificações e mudanças de sentido no cotidiano escolar e em outras instâncias. Refletindo, então, sobre os processos de recontextualização do texto curricular em meio à tensão global-local, Lopes (2008) indica que:

“Pela aceleração e aumento dos fluxos culturais no mundo global, tais processos ampliam-se e aprofundam-se, dada a maior velocidade da comunicação e a mobilidade territorial cada vez mais intensa de grupos sociais, as quais acarretam a rapidez na inclusão e na rejeição de diferentes textos e discursos”.(p. 30)

É, pois, importante reafirmar que entre os objetivos que dão origem a esse estudo, está a determinação de se examinar os sentidos da educação, focando os sentidos produzidos articulados nos diversos contextos anunciados. Algumas pesquisas vêm apontando para avanços significativos no campo da EJA, no que concerne ao reconhecimento do direito à educação para esse segmento, embora afirmem que ainda esteja muito distante a concretização da

oferta de espaços formais, próprios para o atendimento da complexidade das demandas da Educação de Jovens e Adultos.

É nesse sentido que Lopes (2005) entende que o escopo das políticas de currículo não se limita exclusivamente às definições expressas nos documentos escritos. Para a autora *“a política curricular é produzida discursivamente em múltiplos espaços e tempos por múltiplos sujeitos, nas instituições escolares, muito além da esfera de governo. (p.21)*

Procuramos, então, estabelecer aproximações entre a pesquisa em EJA e os conceitos formulados Lopes e Macedo (2002) que destacam *“o currículo como espaço de relações de poder”* (p. 14). Ou seja, se tem observado tensões, enfrentamentos e negociações vividas nos processos de elaboração das políticas curriculares, o que é próprio do confronto entre interesses e re-significações globais e locais. Nesse sentido, Pereira (2009), citando Ball e Gold, afirma:

“Os autores apresentam uma perspectiva que se distancia tanto daquelas que tendem a privilegiar os aspectos da macro-política e que destacam a centralidade do Estado na definição e implementação das políticas, quanto das que privilegiam apenas os aspectos da micro-política” (p. 2)

Assim, me proponho fazer uma interlocução com as idéias encontradas na *“abordagem do ciclo contínuo de políticas”*, formulada por Bowe, Ball e Gold (1992), por encontrar nessa abordagem um referencial teórico que oferece a oportunidade de articulação entre os contextos macro e micro.

Na produção de políticas educacionais, a abordagem formulada por esses autores permite o estudo e a análise das instâncias de poder em que os textos curriculares se produzem. Possibilita, ainda, observar o modo como se organizam formuladores de políticas, professores, representantes de

sindicatos, associações, conselhos, pesquisadores, etc, em disputa em torno da produção dos textos curriculares, constituindo-se um contexto de influência. Finalmente, a abordagem do ciclo de políticas permite articular essa produção com os sentidos e as ressignificações, acerca da educação, demandados pelo cotidiano escolar.

Essa abordagem procura ir além da perspectiva dicotômica que separa a produção do texto curricular e o cotidiano escolar, e coloca o professor como mero executor de políticas e propostas curriculares emanadas de um contexto oficial centralizador. Para Pereira (2009):

Trata-se de uma perspectiva que abre a possibilidade de pensar os textos curriculares para além de mera imposição do Estado, pois concebe sua produção como processo de disputas e embates, assumindo-os como tentativas provisórias de atribuir um único sentido à política. (p. 2)

Assim, diferentes instâncias e práticas curriculares podem se articular re-contextualizando os textos e produzindo práticas curriculares. Podem, também, articular as políticas de currículo, que mostram os mecanismos de produção do texto curricular, firmadas no contexto de produção e disseminação de textos, centro produtor de políticas, instâncias de governo, com as demandas produzidas no cotidiano escolar e re-significações concretizadas no contexto da prática. A contribuição fundamental que essa abordagem oferece é, então, revelar que os referidos desdobramentos não se constituem em uma via de mão única, eles têm um efeito circular, são inter-relacionados.

No cenário aqui elencado, vale pensar nos sujeitos presentes como “atores” atuando, sem papel fixo em múltiplos contextos. No contexto da influência, por exemplo, estariam participando da formulação de propostas de políticas voltadas para a EJA, que seguirão para discussões em outras esferas

regionais, nacionais e internacionais, que foram consolidadas, no atual momento, na VI CONFITEA e servirão de base para as recomendações da UNESCO sobre o tema. Recomendações estas que, nesse movimento circular, estarão, mais à frente, territorializadas, orientando as políticas locais de currículo.

Ao discutir o papel dos atores locais na re-contextualização, Lopes (2008) destaca as diferentes interpretações de políticas educacionais em países da América Latina (Equador, Bolívia e na Argentina), ainda que decorrentes de orientações de organizações internacionais como o FMI e o Banco Mundial. E diz que, para entender a re-contextualização, é importante lembrar que “a existência de tais conexões globais não é suficiente para explicar os variados discursos”. A autora (2008 p. 22) recorre então a Ball (1998) que diz que:

O conjunto de políticas genéricas globais tem variações, sutilezas e nuances que são hibridizadas nos contextos nacionais, sendo tais políticas aplicadas com diferentes graus de intensidade.

No processo de territorialização e ressignificação local das recomendações encaminhadas por organismos multilaterais internacionais, Leite (2006) chama a atenção para o papel primordial dos educadores e afirma que “as mudanças não são uniformes e que cada escola as constrói de acordo com suas características e especificidades”, que implicam também em “novos modos de trabalho pedagógico, novas relações do conhecimento escolar com o conhecimento do cotidiano, no encontro dos docentes com as experiências culturais dos alunos e alunas”. (p.71)

As “mudanças” e “novos modos de trabalho” acontecem, também, em meio às tensões, enfrentamentos e negociações entre os sujeitos dos

processos educativos: professores e alunos e comunidade escolar mais ampla. O cotidiano escolar se apresenta, então, como arena de tensões, lugar de produção de cultura e de ressignificação do currículo.

Embora possa parecer contraditório introduzir a parte final de um texto, anunciando o “começo de uma conversa”, esse estudo trata disso mesmo, é só o começo, um movimento de aproximação entre a pesquisa de cotidiano escolar em educação de jovens e adultos e a base teórica apresentada - a abordagem do ciclo de políticas – como importante recurso para se problematizar a circularidade entre as questões macro e micro. Entendo minha trajetória em pesquisas educacionais sob essa perspectiva, nesse olhar/viver, não há fronteiras muito nítidas delimitando um início ou fim, são processos. Processos contingentes vividos pelos sujeitos da educação, como se apresentará no correr do texto.

Durante o percurso que deu origem ao presente trabalho de investigação, dentre as pesquisas em EJA que tive oportunidade de estudar, percebi significativa assimetria entre as pesquisas, no que concerne ao foco em professores e alunos encontrei, em sua maioria, pesquisas com ênfase na investigação do “lugar” do aluno nos processos de escolarização. Embora se possam encontrar, recorrentemente, citações aos alunos da EJA como sujeitos, igualmente nos textos legais, nas pesquisas que aludi, encontrei poucas pesquisas com foco no protagonismo dos alunos.

2.3 – Alunos da EJA, sujeitos da oração

Dessa forma, na interlocução com os citados textos, senti falta de uma base teórica, nas pesquisas no campo da EJA, que permitisse a essa

investigação abordar a questão central proposta: Como abordar o protagonismo dos alunos nos processos de produção dos sentidos da educação?

A escolha pelo método etnográfico se deu por entender ser esse um método capaz de permitir a interlocução entre os sujeitos da pesquisa, pesquisador e os sujeitos do cotidiano da escola. Desde a fase inicial da observação de base etnográfica, procurei, como recomenda Geertz (1989), proceder a uma descrição densa nas anotações, que fiz no caderno de campo, acerca da cultura produzida no interior dessa escola. Esses dados se juntaram aos coletados nos outros contextos que, ao final da pesquisa de campo, contaram com entrevistas semi-estruturadas feitas com os alunos e professores.

Observar como ressignificam os sentidos da educação, perceber como se organizam enquanto agrupamento cultural é o que orienta o trabalho de campo e o processo de investigação em curso. Posso afirmar, tem sido determinante para a densidade dessa pesquisa.

Pensando, então, na articulação dos três contextos principais, propostos pela abordagem do ciclo contínuo de políticas, com o trabalho de observação do cotidiano escolar no contexto da prática, recorro à Sociologia da Educação, por encontrar nessa tradição os nexos necessários para uma abordagem crítica e aproveitar-me da tradição de investigação com métodos qualitativos (Forquin, 1995).

Esse estudo de campo se faz mergulhando no contexto social e cultural, de trabalho e da vida escolar dos alunos sujeitos da EJA. Confrontar esses

aspectos com os outros contextos, propostos por Bowe, Ball e Gold, exige praticar uma descrição densa (Geertz, 1989)²⁰ desse cotidiano.

Vamos, então, ao encontro do lugar dos sujeitos na presente pesquisa

Capítulo III

O LUGAR DOS SUJEITOS

“...Caminho por aquela praça arborizada dotada de equipamento urbano típico das praças dos bairros de classe média do Rio de Janeiro, com pequenas alamedas entremeadas por gramado, mesas e bancos de concreto, frequentemente usados para jogos de carteados, bancos de madeira onde casais de jovens namoram, senhoras e senhores, enfim, pessoas de todas as idades, encontram-se para uma “boa”, conversa em meio ao burburinho de crianças brincando no “parquinho”.

Imbuído pelos desafios que subjaziam a empreitada que me conduziu àquele lugar, me aproximei daquele prédio cercado por muro com aproximadamente três metros de altura e portões azuis, igualmente altos, recém pintados, ainda exalando forte odor de tinta. Apertei o botão do interfone

²⁰ Geertz afirma que a descrição densa é aquela que possibilita uma análise que foge da superfície dos acontecimentos, ao meramente aparente, que produz o material próprio para uma busca de nexos simbólicos, para a interpretação dos sinais, dos costumes, dos modos de agir e ser. (1989)

e acenei para a câmera de segurança para que, do interior do prédio, me reconhecessem, aguardei alguns minutos antes de fazer nova tentativa.

Antes que eu interfonasse novamente, alguém acionou o botão e o portão se abriu. Ultrapassei aquele enorme portão de ferro e, já nos primeiros passos, percebi o silêncio sepulcral que se fazia, olhei no entorno e não encontrei ninguém para me receber. Mais alguns passos adentro, percebo que as paredes, assim como o muro da entrada, estavam recém pintadas.

Fazia muito calor, a elevada temperatura me fez lembrar a primeira vez que estivera naquele local alguns meses antes, o horário especial de verão, que vigorava então, garantia até as 19 horas a incidência de raios de sol impondo a elevada temperatura até aquele horário. A quadra de esportes protegida, pela sombra de frondosa mangueira, dos intensos efeitos dos raios de sol remanescentes daquele dia tão quente, era “observada por imóveis e sorridentes” bonecos gigantes – grandes lixeiras em forma de bonecos, destinadas a coleta seletiva de lixo. Antes todo o espaço ruidoso e muito vibrante, agora, tudo tão vazio e silencioso...

Percorri corredores e salas despovoados do andar térreo sem encontrar alguém a quem eu pudesse entregar os documentos que tinha em mãos. Guiado pelo único som do lugar, ruídos de móveis sendo arrastados, segui até o segundo andar, então, com a esperança de encontrar alguém para encaminhar os referidos documentos. Lá, finalmente, encontro o Sr. Manoel, funcionário do apoio aos serviços gerais, que, durante o período formal de férias, aproveitava a ausência temporária do enorme contingente de pessoas que circulam naquele espaço durante o ano para organizar o serviço de pintura

e pequenos reparos nas instalações, paredes, portas e janelas, internas e externas, daquela edificação.

Ao encontrá-lo pude compreender porque “misteriosamente” o portão de entrada se abria sem que, conseqüentemente, eu fosse recepcionado por alguma pessoa. Pelo exíguo prazo para a execussão e pelo tamanho do trabalho demandado para uma só pessoa realizar, o sr. Manoel, após reconhecer-me através das imagens do sistema de segurança, acionou o botão de abertura do portão e seguiu caminho para o segundo andar, ele orientava o pintor que corria contra o tempo a fim de encerrar as tarefas no prazo determinado. O intenso odor de tinta explicava, também, a ausência dos outros funcionários naquele dia.

Paredes frias, sem riscos ou rabiscos, portas e janelas sem sinalização, cartazes ou quadros de aviso, tudo “asépticamente” pintado. Como pareceu estranho circular sem a presença ruidosa e viva das pessoas que dão sentido àquele espaço. Que silêncio havia, então, naquele lugar...”

3.1.1- A Escola das Três Comunidades.

". . . Chegara o dia de minha apresentação à direção da Escola das Três Comunidades, uma das instituições de ensino onde se estabeleceria o campo empírico da pesquisa. Por se tratar de uma apresentação formal fui acompanhado por minha orientadora.

Era uma morna noite carioca e, tomados por uma inspiração socrática, caminhávamos em direção à Escola das Três Comunidades por entre as árvores de uma aprazível praça. Ao fundo, a iluminação pública

realçava a cuidadosa arquitetura da Escola, com suas colunas Gregas a emoldurar a entrada do prédio mais antigo daquela instituição.

O chafariz da praça refrescava a caminhada tornando-a agradável e acolhedora ao diálogo que se estabelecia em torno dos conceitos teóricos que orientavam o trabalho de campo, que ali iniciava. O tempo lógico e o cronológico confundiram-se de tal forma que se tornou impossível distinguir o *quantum* de conhecimento que circulou naqueles poucos minutos de caminhada.

O diálogo estabelecido entrelaçou de forma tão harmônica o teórico - que conduzia toda a reflexão acadêmica - e o prático - que ali se construía - que provocou uma ruptura, com as condicionantes que muitas vezes separam, no mundo contemporâneo ocidental, o pensar e o fazer.

A Escola das Três Comunidades era constituída de dois prédios. Um, uma construção provavelmente da década de 40, com a arquitetura peculiar aos prédios públicos daquele período da História e o outro, uma construção simples, típica de meados da década de 60, com estilo arquitetônico muito comum nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Tijolinhos aparentes e, nas janelas, persianas articuladas de madeira.

As gritantes diferenças arquitetônicas entre aqueles dois prédios de uma mesma escola, o velho e o novo, nos provocam - na forma de metáfora - refletir sobre os enfrentamentos que o campo da educação vem travando em seu interior, entre velhos conceitos e novas demandas educacionais, também suscita reflexões acerca de projetos políticos em disputa que entrecruzam-se com o cotidiano das escolas.

Como que revelando o lugar que a EJA ocupa nas políticas públicas no país, as alunas e alunos da educação de crianças - do ensino diurno e vespertino da rede municipal - entram para as aulas pelo portão da frente, no prédio de arquitetura mais refinada e as alunas e alunos adultos - ensino noturno da rede estadual - tem seu acesso permitido pelo prédio de arquitetura mais simples que é a porta dos fundos daquele complexo escolar.

Aproximamo-nos do portão de entrada, que ficava fechado e só se abria quando autorizado. Fomos atendidos pelo inspetor. Apresentamo-nos, informando que havíamos marcado encontro com o diretor e que, portanto, ele já deveria estar a nossa espera. Ali, naquela passagem pelo portão cerrado, com o inspetor controlando o acesso ao interior da Escola das Três Comunidades, se estabelecia um nítido divisor entre espaços públicos, dentro e fora da escola, com funções sociais distintas, embora culturalmente imbricados.

Consultando os apontamentos do diário de campo, vamos adentrar na Escola das Três Comunidades.

"...era o primeiro dia de observação sistemática na Escola das Três comunidades. Decidido, que estava, a observar naquele dia as rotinas dos alunos, o recreio, como circulavam e se agrupavam, sentei-me no banco de alvenaria no pátio interior da escola aguardando a chegada dos estudantes. Como havia chegado mais cedo do que o horário do início das aulas, aproveitei aquele tempo para ler um texto de Bourdieu (1998) indicado para determinada disciplina.

Ler aquele texto de Bourdieu naquele contexto provocou uma produção de sentidos que até então eu não havia experimentado. À medida que os alunos e alunas chegavam, as questões postas pelo autor neste texto a escola como fator de conservação das diferenças sociais, o capital cultural e o ethos, que, *"ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola"* (p.50) as palavras escritas por Bourdieu, como que saltando do papel ganhavam vida, emprestando uma dimensão e uma densidade inebriante à experiência ali vivida."

Muitas das minhas questões anteriores passaram a ganhar outro sentido. Um sentido cheio de vivências, muito habitado por pessoas que freqüentavam aquele ambiente, muito existencial. Quais os valores e significados aqueles alunos, em sua maioria adultos trabalhadores, atribuíam à escola? Que expectativas faziam com que se mantivessem na escola, apesar dos enormes obstáculos que enfrentaram e enfrentavam em sua trajetória escolar e de vida? Como conciliavam suas vidas de trabalhadores, muitas vezes com família constituída, com a vida de estudantes e suas exigências? Essas eram algumas das reflexões que aquele encontro suscitava.

Às palavras de Bourdieu juntaram-se o ritmo da chegada das alunas e alunos. Era o horário do *rush*. O som nervoso dos veículos que passavam na rua em frente à escola marcava o ritmo dos passos apressados dos estudantes. O ronco dos motores compunha uma espécie de sonoplastia cinematográfica à chegada das alunas e alunos que, tendo saído correndo de seus trabalhos, tentavam chegar a tempo do horário de entrada. E Bourdieu estava ali a me dizer que:

os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens e desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares (p. 51-2).

3.1.2- ESCOLA ASA BRANCA:

Chegara o dia de visitar pela primeira vez a Escola Asa Branca. Já naquele primeiro encontro pude anotar em meu diário de campo observações valiosas sobre aquela instituição pedagógica, suas alunas, alunos e professoras que se tornariam meus interlocutores. Como descrevi em meu diário de campo, percebi, em meio às tensões observadas na porta daquela escola, a vida que pulsava naquele lugar.

"...Era uma agradável e, para essa estação, incrivelmente quente noite de inverno carioca, por volta das dezenove horas. Grupos de estudantes jovens, adultos de todas as idades - alguns uniformizados, outros não - em um falatório alvoroçado, anunciando que algo diferente havia acontecido, caminhavam em direção contrária a daquela escola da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Eu caminhava em direção a esta escola noturna de ensino fundamental pela primeira vez, com a finalidade de solicitar autorização para desenvolver, naquela instituição, o meu projeto de pesquisa.

Mais do que a temperatura elevada para uma noite de inverno - 30° durante o dia - certamente o clima naquele lugar refletia muito mais os

ânimos quentes e o calor das relações ali estabelecidas. Aproximei-me vagorosamente e, do meio fio da calçada, fiquei observando a cena que se desenrolava em frente à escola. A entrada estava trancada, com um cartaz afixado no portão que, em tom lacônico, informava: Por motivos de força maior, hoje não haverá aula para os alunos do supletivo.

Um aglomerado de estudantes, entre perplexos e indignados, manifestava, em frente à entrada principal da escola, sua insatisfação diante dos acontecimentos. Todos consideravam um descaso não ter ali alguém da direção para apresentar pessoalmente as justificativas para os fatos. Alguns, pelos argumentos apresentados, haviam vindo de longe, saídos apressadamente dos seus empregos para chegar a tempo para as aulas. Outros tantos lamentavam ter comparecido à escola sem necessidade, pois poderiam ter ido direto do trabalho para as suas moradias. Alguns moravam longe, como Nova Iguaçu, por exemplo, segundo o que me informou um dos alunos.

Avistei Margot, filha de uma antiga lavadeira e passadeira que trabalhou há muitos anos atrás na casa da minha mãe. Cumprimentamos-nos com um sorriso mutuamente afetuoso. Imediatamente, como que revendo um filme antigo, viajei nas minhas lembranças, onde minha mãe, por horas e dias a fio, sentada no sofá da sala, ministrava aulas alfabetizando os irmãos maiores daquela, agora adulta, aluna do supletivo.

Seu irmão do meio conseguira o que tanto desejava. Alfabetizado, arrumou emprego de entregador de mercadorias de um grande supermercado onde, orgulhoso, ostentava o apelido de "marrequinho". O outro, o mais velho, morrera nas emboscadas da vida em uma favela, nessas

tragédias que marcam a vida de tantas famílias de comunidades pobres do RJ.

Bem perto da porta trancada, alguns alunos e alunas rodeavam uma senhora. Esta, percebendo a minha presença pediu que eu me aproximasse. Apresentou-se como inspetora de ensino da Metropolitana - unidade regional da Secretaria de Educação - à qual a Asa Branca estava subordinada. De nome Gabriela, informou ser aposentada como professora do Estado e do Município do RJ em outras matrículas.

Sem tirar a razão das alunas e alunos, atuou apaziguando os ânimos mais exaltados, alertando que eles não podiam perder a razão. Falou-me, então, em tom de confiança, por que estava evitando explicitar sua concordância com a revolta dos alunos - não queria incitá-los mais. Entretanto, iria notificar o ocorrido para a Metropolitana, pois, em seu entendimento, era um fato muito grave e desrespeitoso para com os estudantes suspender as aulas por qualquer motivo que fosse. Em sua carreira como docente e diretora de escolas Municipais e Estaduais nunca havia permitido, nem por um dia, o fechamento das escolas sob sua responsabilidade administrativa. Portanto, *'a diretora e as professoras estavam erradas!'*.

Segundo Gabriela, essa escola adota o sistema de 'fases' que consiste no fato do primeiro segmento do ensino fundamental ser feito em dois anos, cada semestre equivalendo a uma série do ensino regular. Informada dos motivos da minha presença ali, ofereceu-me acesso à Metropolitana e explicou, ainda, que uma vez por mês faz inspeção nesta

escola e que na próxima segunda-feira estará de plantão e, ainda, que se eu tivesse interesse me apresentaria às pessoas da Metropolitana.

Ao longo da minha observação, verifiquei a chegada de muitos outros alunos e alunas, que ao tomarem conhecimento dos fatos - apesar de também demonstrarem insatisfação - não se demoravam ali e seguiam logo em outros rumos. Invariavelmente, em sua chegada, os alunos e alunas aproximavam-se do cartaz afixado e formavam um grupo que se ajudava na tentativa de entender o que se passava.

Durante algum tempo, permaneci próximo ao cartaz presenciando cenas reveladoras do grau de domínio da leitura daqueles estudantes. Uma aluna, demonstrando que ainda não se tornara leitora, pediu discretamente à dona Gabriela que dissesse para ela o que estava escrito no cartaz.

Outros, variando no grau de apropriação da leitura, soletravam em voz baixa os dizeres do cartaz. Um possivelmente tendo passado pelo serviço militar, em sua tentativa de leitura do cartaz 'força maior' associou a "Forças Armadas" provavelmente por alguma leitura incidental, já feita em algum outro cartaz. Foi prontamente corrigido pela inspetora.

Jeferson, aluno com um ótimo domínio da leitura se fazia líder daquele protesto espontâneo. Lia os dizeres do cartaz em voz bem alta para que todos ouvissem. Ao perceber que as luzes da escola estavam acesas e que, portanto, havia alguém lá dentro, batia com as mãos no grande portão de ferro e apertava insistentemente o botão da campainha tentando, em vão, ser atendido. Por mais que batessem na porta e tocassem a campainha do interfone não recebiam nenhuma resposta.

Jeferson se tornou mais enfático ainda. Em meio ao seu discurso, repleto de conceitos sobre a educação - por ter vindo do trabalho para a escola por nada, dizia e repetia insistentemente: *"eu não saio daqui sem alguma explicação! Isso tudo é culpa do "(xingamento)" do Governo, eu votei foi em outro. Só saio daqui com alguma explicação. Eu sou tihoso! Sou tihoso como lampião e se eu resolver, pulo este muro e vou lá dentro exigir uma satisfação"*.

Observando certa movimentação no segundo andar da escola, Jeferson reconheceu a senhora Selma - responsável, entre outras tarefas, pela limpeza dos três andares do prédio escolar - e ficou mais indignado ainda. Segundo relatos de alguns alunos e alunas ali presentes, por julgar a senhora Selma muito idosa e cansada, Jeferson poupava-lhe o esforço de subir todos os andares e, para 'aliviar' o trabalho dela - ao final da aula - descia diariamente apagando todas as luzes da escola. Com o adiantado da hora, o protesto foi se esvaziando. "Corria 'à boca pequena' entre os alunos e alunas a versão de que o tráfico havia imposto o 'toque de recolher' à escola..."

Mantive na íntegra alguns relatos desse dia, descritos em meu diário de campo - inclusive nos fatos concernentes à minha vida familiar - por entender que os acontecimentos ali narrados compõem um conjunto de informações importante acerca das minhas observações no interior daquela instituição pedagógica. Por conta deste episódio, minha presença, ali naquele dia, foi de certa forma associada, por alguns alunos e alunas, durante certo tempo, à presença da inspetora de ensino.

No dia seguinte aos acontecimentos narrados em meu diário de campo, me dirigi à escola e, finalmente, pude formalizar minha entrada naquele lugar e, assim, estabelecer a Escola Asa Branca como campo empírico da pesquisa. Eu já estava irremediavelmente tomado de admiração por aquela instituição pedagógica na qual, por muitos meses, eu teria o privilégio de conviver e ter como interlocutores alunas e alunos, as professoras e demais trabalhadoras daquela escola.

3.1.3- A ESCOLA

Iniciei a escrita desse capítulo omitindo se tratar de uma escola, deliberadamente apresentei algumas pistas acerca dessa revelação somente após alguns parágrafos, com o intuito de explicitar, mais adiante, o estranhamento provocado nos passos iniciais dessa investigação, ao me deparar com uma escola sem a presença de alunos e professores, foco principal dessa pesquisa. Procuro, assim, destacar a singular importância dos encontros diversos, em tempos e locais distintos, entre alunos e alunas, professores, professoras e demais profissionais, com os quais estabeleci interlocução em minha trajetória de pesquisa, locais onde pude observar a produção de culturas escolares com traços, também, singulares.

Entendidos como sujeitos dessa pesquisa, dedicarei o próximo capítulo a uma observação mais densa e intensa do encontro da pesquisa com os alunos, alunas e profissionais da educação no cotidiano da Escola Fundamental, antes descreverei algumas características dessa instituição de ensino relatando pontos, tecendo contrapontos, aproximações, recorrências e

singularidades com relação às outras duas escolas, Asa Branca e Três Comunidades, todas observadas em minha experiência etnográfica.

As escolas, por sua arquitetura, mobiliário ou pela recorrência de determinadas características, permitem ser reconhecidas, como tais, sem maiores informações, em geral basta um primeira espiada para reconhecermos que determinado espaço se trata de uma escola.

Entretanto, o que se procura nessa investigação é se afastar de qualquer posição essencialista que entenda essas e outras recorrências, fundadas nos conceitos Iluministas de educação, como as únicas explicações possíveis sobre a escola. Procura-se, aqui, ao mesmo tempo servir-se de um conjunto de ferramentas metodológicas, de base etnográfica, que igualmente evitem o relativismo (Macedo 2008).

Busco uma aproximação teórica com pesquisas que apontam para o protagonismo das professoras e professores nos processos de produção e circulação dos sentidos educacionais nos diversos contextos, como proposto por Ball (1994) na abordagem do Ciclo de Políticas.

Procurro, reafirmo, servir-me dos recursos teórico-metodológicos que permitiram à outras pesquisas investigar, nos contextos básicos propostos por esse autor - contexto da produção de textos, contexto de influência e contexto da prática, entendido como contexto do cotidiano escolar - o protagonismo dos professores e professoras, nesse sentido procuro expandir o olhar investigativo para além do protagonismo docente, para isso, proponho a compreensão do papel dos alunos e alunas e demais profissionais, de direção ou de apoio administrativo também como coautores e coprodutores de cultura, assim como professores e professoras, portanto protagonistas nos processos de produção

de sentidos no interior da escola, todos entendidos aqui como “sujeitos na escola”. Adentremos, pois, na Escola Fundamental...

3.2.1- A ESCOLA FUNDAMENTAL

...Cumprira, então, importante procedimento, dentre tantos ritos necessários para formalização da minha entrada naquela instituição de ensino. Tantos meses de ansiosa espera chegara ao fim com agônica caminhada até o segundo pavimento daquela edificação. Empenhado na procura de alguém para entrega dos referidos documentos, finalmente o senhor Manoel ficara de posse dos documentos exigidos como pré-requisito para o desenvolvimento da pesquisa na Escola Fundamental.

Percorro os corredores do segundo pavimento, andar em que se localizam as salas onde acontecem as aulas durante o ano letivo. Observo as salas em que o serviço de pintura já encerrara, suas carteiras de tamanho reduzido já organizadas em fileiras duplas, mesas destinadas aos professores, quadros de giz em algumas salas, em outras quadro branco que se encontram limpos e sem vestígios de escrita, salas de aula com suas TVs e vídeos trancados em grades em formato de jaulas, sinto-me provocado à algumas reflexões.

No que se refere às condições materiais da escola, alguns sinais observados – como o mobiliário que é mais adequado a crianças - podem confundir percepção de tratar-se de uma escola pública da rede estadual de ensino fundamental noturno, destinada a educação de jovens e adultos. Como é comum em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, durante o dia, no mesmo espaço físico, funciona uma escola pública de ensino fundamental da

rede municipal destinada educação de crianças. Embora, ao aumentar o grau de detalhamento acerca da instituição em pauta, se possa agregar outras informações, que se explicitarão em observações reveladoras acerca dessa modalidade de ensino.

Minha trajetória de pesquisador se desenvolve em instituições públicas estaduais, de ensino fundamental supletivo, apresento o relato com primeiras impressões acerca de três escolas, com anotações de diário que se revelaram fundamentais para todo o trabalho de observação do cotidiano daquelas instituições. Seja pelo impacto que o estranhamento do primeiro encontro ofereceu, seja pela representatividade dos acontecimentos iniciais narrados ou, ainda, pelo acolhimento que recebi em cada uma das três instituições, o início da interlocução e as primeiras impressões marcaram fortemente o caminho percorrido no trabalho de campo.

Começo, então, por destacar como observação inicial que, por suas características arquitetônicas e época de construção, há potencial para importantes reflexões sobre o período histórico da fundação, essas podem revelar, até mesmo por algumas dessas características, a articulação entre período histórico e o “tempo político” da fundação, entre outros aspectos e, ainda, como essas características contribuíram para a produção de traços culturais das escolas em pauta. As informações acima enunciadas podem se tornar relevantes e produtivas para a compreensão de singularidades, quando comparadas instituições distintas.

Embora não vá aprofundar a discussão no sentido acima destacado, trago algumas questões que julgo de grande importância para a composição narrativa sobre essa instituição escolar e seu tempo.

A Escola Fundamental funciona em prédio cuja construção remonta à década de mil novecentos e cinqüenta. Diante da anunciada precariedade física de parte das escolas da rede pública no país, a Escola Fundamental, pode-se dizer, é uma escola em boas condições e estado de conservação, de acordo com o que se pôde verificar no seu mobiliário escolar e nas paredes bem pintadas e suas amplas janelas em forma de basculante.

O prédio onde funciona a Escola Fundamental é de uso compartilhado entre Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro, assim é também a situação das escolas Asa Branca e Escola das Três Comunidades. Fruto da fusão do antigo Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro - no mesmo imóvel o município oferece aulas para crianças no período da manhã e da tarde.

Esse sistema condominial de administração do espaço físico da escola causa alguns transtornos gerenciais, traz problemas no que concerne ao mobiliário inadequado aos adultos, aquelas mesas e cadeiras tão pequenas para alunos adultos. A partilha da estrutura física da escola exige constante articulação entre a administração da escola noturna estadual e a administração diurna e vespertina da escola municipal, uma negociação nem sempre harmoniosa.

Esta negociação autoriza ou limita o amplo acesso às instalações físicas, impondo muitas vezes restrições ao uso de alguns recintos e, em outras, dificultando o uso compartilhado de lugares como refeitório, biblioteca, e demais dependências.

Pôde-se perceber na interlocução na Escola Fundamental, como também se avaliou nas outras duas outras escolas que, se por um lado, o uso dos prédios em sistema de condomínio é explicado pela insuficiente oferta de prédios públicos para atender à demanda por educação - e justificado no discurso oficial como redução de custos - por outro, implica, também, na oferta de mobiliário inadequado aos adultos e, também, no aumento de atribuições e responsabilidades aos profissionais da educação, estes se vêem obrigados a uma, nem sempre fácil, negociação por espaços.

Em parte, como desdobramento da mudança da capital do país para Brasília, a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o antigo Estado da Guanabara - que perde o *status* de Cidade/Estado - se deu também por conta do interesse em se manter o *status quo* político da ditadura militar. O estamento político/militar que chegara ao poder com a força das armas, lançava mão da fusão como manobra de caráter político/eleitoral, em sua luta por manter hegemônico o seu projeto político. Percebe-se na estrutura das escolas as consequências da fusão para a educação na Cidade do Rio de Janeiro.

Interessa muito intensamente à discussão proposta nessa pesquisa entender a educação inserida nos mais amplos aspectos da vida política do país, os processos de luta por hegemonia política – no exemplo apresentado percebe-se a provisoriedade dos projetos políticos em pauta – interessa entender como, em meio a projetos hegemônicos provisórios, as políticas educacionais são reinterpretadas e ressignificadas no cotidiano da escola.

Por falar em hegemonia provisória, retomo a questão da pintura da Escola Fundamental. A correria com a pintura de paredes, portas e portões da

escola, em parte, se devia a rotina de manutenção que se fazia no período das férias escolares. Entretanto, a pressa era motivada também pela determinação da administração municipal, vigente no período, de retomar as cores azuis – tradicionais por décadas nas escolas da cidade - para portas, janelas e equipamento escolares.

Por alguns anos determinado projeto político esteve no poder no município do Rio de Janeiro e, como parte do seu *marketing* político, adotando o conceito de *logo cor*, mudou as cores de uniformes escolares e das escolas. Mais do que superficialmente as aparências podem explicar, a mudança da *logo cor* eventualmente adotada por um ou outro governo, a transformação da cor em “marcas” da identidade de projetos de governo provoca uma questão para a pesquisa: Quais os projetos políticos que estão em jogo nesse caleidoscópio de disputas. Cabe uma ressalva no que se refere a questão do uso compartilhado das escolas. A gestão escolar, nesse caso, envolve esferas distintas de poder local tornando o estudo dessas disputas em jogo uma tarefa complexa e que, embora relevante, discuti-la aqui desviaria o foco pesquisa.

Voltando, então, à descrição da Escola Fundamental. Como já anunciado, a Fundamental é uma escola de ensino supletivo, pertence a rede Estadual de Educação, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A escola adota o sistema de fases com ensino fundamental completo, onde se prevê a existência de nove turmas, do primeiro ao nono ano. Embora com nove turmas previstas, a Fundamental trabalha nos dois primeiros anos com as turmas comprimidas em uma mesma sala porque o prédio só conta com oito salas de aula.

Durante muitos anos essa escola atendeu somente as turmas da segunda fase, do sexto ao nono ano, embora atualmente venha retornando a essa condição inicial, progressivamente vem caminhando novamente para o atendimento exclusivo da segunda fase. Por conta da reorganização das atribuições de oferta educacional entre Estados e Municípios, nos próximos anos a primeira fase passa, então, a ser atribuição dos municípios e a segunda fica como obrigação do poder estadual. A cada semestre um ano escolar da primeira fase deixa de existir nessa instituição até que só restem turmas da segunda fase.

Todos os professores e professoras receberam computadores portáteis (*laptop*). A escola conta com infra-estrutura básica satisfatória, que descreverei mais adiante no correr do texto. Entretanto, novamente por não contar com o número de salas suficiente, embora tenha recebido um bom número de micro computadores, os PCs destinados a laboratório de informática para alunos ficam empilhados, ainda dentro das caixas e sem uso e o funcionário contratado para dar suporte de informática também ao laboratório, limitava seu apoio às atividades da secretaria e da direção da escola.

Devido alguns descompassos entre a formação do corpo de funcionários e os processos implantados de trabalho informatizado, a presença desse profissional é avaliada, por todo o *staf* de direção e por professores e professoras, como de extrema relevância para o funcionamento do sistema informatizado de apoio as atividades da escola. A existência de computadores ligados à rede de internet e dispendo de impressoras representa ferramenta, igualmente, importante para o desenvolvimento das atividades burocrático administrativas da escola.

Por conta do previsto, mas não concretizado, laboratório de microinformática, o benefício que a existência desse equipamento representa para equipe profissional não é diretamente extensivo aos alunos, já que o sistema de informática implantado, nesse caso, é franqueado somente ao *staf* de direção e a professores e professoras.

A Escola estar interligada à rede mundial de computadores, internet, impõe novos parâmetros para a relação entre a direção da Fundamental e a Secretaria de Educação, sobretudo à sua relação com as instâncias de controle de gestão.

Para aprofundar mais um pouco sobre os mecanismos de controle externo que as escolas são submetidas no mundo contemporâneo, vamos antes avançar um pouco mais sobre os caminhos que me levaram àquela instituição de ensino, entender um pouco mais sobre o encontro e minha acolhida por aquela comunidade escolar...

3.2.2 – A ESCOLHA

Dediquei os primeiros meses de 2009 desse estudo à tarefa de definir a escola, campo empírico da pesquisa, onde se desenvolveria o trabalho de campo. De posse da relação de escolas de ensino fundamental supletivo da rede estadual, localizadas na zona norte da Cidade do Rio de Janeiro, procurei, então, informar-me sobre algumas daquelas instituições de ensino supletivo noturno.

A partir de fevereiro do referido ano, já de posse de informações preliminares sobre diversas escolas da região, a partir de determinados parâmetros, antes de uma escolha definitiva, decidi por me aproximar e,

durante um período, observar externamente duas escolas com a finalidade de conhecê-las um pouco melhor e assim definir qual seria a escolhida.

Entre os parâmetros utilizados estavam alguns mais claramente ligados ao foco da pesquisa – escola de ensino fundamental supletivo completo, do primeiro ao nono ano - havia outros que encontravam motivações de ordem mais prática, todas muito importantes para a definição do lugar da pesquisa. Entre elas, destaco que a localização da escola fosse de acesso rotineiro prático que se apresentasse viável economicamente e que, finalmente, fosse receptiva à proposta de pesquisa.

Estabelecidos esses parâmetros mínimos, de posse de algumas informações básicas acerca do perfil das duas escolas, estive observando a entrada e saída de alunos (as) e profissionais dessas instituições e, ao mesmo tempo, experimentando a viabilidade prática de acesso. Defini, portanto, como *locus* da pesquisa a Escola Fundamental, por essa instituição ter atendido algumas prioridades estabelecidas, vale reafirmar e destacar: Primeiro, por ser uma escola de EJA noturna, com oferta de ensino fundamental completo para esse segmento, da alfabetização nos primeiros anos ao nono ano; Segundo, estive avaliando também os custos financeiros e pessoais da empreitada levando em conta a sua localização e possibilidade concreta de acesso rotineiro durante todo o período definido para o trabalho de campo; Terceiro e fundamental por sua importância - sem ele os demais perderiam sentido- foi à possibilidade de aceite e acolhida da pesquisa pela instituição escolar.

A caminhada já iniciara, estabeleci então o primeiro contato com Karla²¹, diretora da Escola Fundamental. Como adiantara Fernanda, secretária da Escola Fundamental, a diretora foi muito receptiva a solicitação de pesquisa que eu encaminhara. Segundo Fernanda informara, de maneira até enfática, Karla certamente aceitaria minha solicitação, pois, ainda segundo a secretária, a diretora era muito envolvida em estudos com a temática da educação e que também havia feito curso de pós-graduação.

Embora muito receptiva e demonstrando grande interesse pelo desenvolvimento da pesquisa na Escola Fundamental, Karla sugeriu que eu encaminhasse solicitação formalizando a pesquisa junto a Coordenadoria da Metropolitana – instância regional da Secretaria de Educação - a qual a escola está subordinada. A diretora propôs que assim que a pesquisa e a minha presença na escola fossem autorizadas formalmente pela coordenadora, faria uma reunião com professores e professoras para me apresentar formalmente ao grupo de docentes

Já no primeiro encontro, portanto muito antes da autorização formal à pesquisa, a diretora conduziu-me em uma espécie de *tour* pelas dependências da escola. Pude então confirmar muito das primeiras impressões colhidas ainda no *hall* de entrada daquela escola, o bom estado do prédio, de suas paredes, banheiros, salas de aulas e mobiliário em geral. Boas condições de conservação e limpeza, embora Karla reclamasse de receber do turno da tarde a escola muito suja. Pude presenciar a rotina diária do Sr. Manoel - entre as tarefas de controle do portão de entrada e tantas outras que testemunhei –

21 Os nomes das escolas, professores, professoras, alunos, alunas e funcionários são todos fictícios. A decisão de omitir os nomes verdadeiros se deu em função do compromisso ético da pesquisa de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa

varrendo o corredor de acesso secretaria, o pátio interno e a calçada na entrada da escola.

Esse primeiro “passeio” pelas dependências da Fundamental transformou-se, também, na primeira oportunidade de observação das turmas organizadas no interior das salas de aula. A diretora seguiu mostrando as instalações e, em meio às explicações, aproveitou para apresentar-me rapidamente à maioria dos professores e professoras que eram chamados a porta de suas respectivas salas de aula, em três dessas turmas adentramos na sala de aula e fui apresentado também aos alunos e alunas.

As observações daquele dia tiveram significativo valor para os passos iniciais do trabalho de campo, de certa forma, Karla forneceu pistas e informações sobre limites extremos vivenciados naquela comunidade escolar. Classes que representavam estes limites, duas “representavam a excelência” da escola e outra, a “classe problema” que se encontrava por meses sem aulas, a professora estava licenciada por doença grave e a Secretaria Estadual não havia providenciado a substituição da docente.

Confirmavam-se as informações que a secretária havia oferecido sobre a diretora, Karla se apresentara intensamente receptiva e articulada com temas contemporâneos da educação, participa com freqüência de debates, seminários e acompanha os enfrentamentos teóricos da Pesquisa em Educação. Já naquele primeiro encontro, ainda nos primeiros momentos de nossa interlocução que perduraria por meses, a diretora mostrando familiaridade com o campo da pesquisa em educação e conhecimento sobre teóricos e pesquisadores da temática em questão, desvendou a “charada” da

minha pesquisa antes mesmo que eu avançasse nas explicações acerca do meu trabalho e perguntou-me: Sua pesquisa é do campo do Currículo?

As pesquisas e formulações teóricas com as quais esse trabalho traça interlocução aproveitam-se das contribuições fornecidas por Ball que levam em conta os professores como leitores não ingênuos dos textos, documentos e políticas educacionais, os localiza inseridos em processos políticos circulares entre os diversos contextos - como proposto por esse autor - de produção de sentidos para as políticas educacionais e, ainda, que os professores, muitas vezes, atuam em contextos distintos.

Karla, durante o dia, é professora em uma escola de ensino fundamental para crianças na zona sul do Rio de Janeiro. Além de sua trajetória como pesquisadora em sua pós-graduação, atua como diretora da Fundamental e seja nessa função ou nos múltiplos papéis interpretados por Karla no âmbito da educação, pode-se pensar nas amplas articulações com diferentes comunidades e esferas políticas que o cotidiano dessa educadora exige.

Como diretora Karla está sempre muito ocupada, além das tarefas rotineiras que o cotidiano de uma escola demanda, ela passa boa parte do seu tempo de trabalho se comunicando com as instâncias da Secretaria Estadual de Educação. O *staf* de direção que é formado por um grupo de professores, afastados da função docente e por essa condição são denominados como adaptados - fato comum a todas as escolas em que estive realizando pesquisa de campo.

Sempre aparentando correr contra o tempo, em estreita cooperação com o grupo de trabalho, aqui denominado *staf* de direção, a diretora é vista diariamente envolta em intensa comunicação com a coordenadoria da

Metropolitanana (Metro) em troca de e-mails e produção relatórios atendendo as demandas de controle e avaliação da gestão escolar.

Mais uma vez Ball (2004) oferece oportunidade para reflexão. mecanismos de controle globais, nacionais, e locais sobre as escolas e os processos educativos. Esses mecanismos contemporâneos de controle externo através dos processos de avaliação externa, geram mudanças no cotidiano da escola.

Embora a diretora tenha se mostrado receptiva e, até mesmo demonstrado entusiasmo pela pesquisa, só permitiu efetivamente o meu trânsito pelas dependências da escola e a abordagem aos alunos e alunas, professores e professoras após a autorização da Metropolitana. Alguns desencontros, idas e vindas em busca dos documentos – declarações, seguro, comprovante de trabalho etc - exigidos pela coordenação da Metropolitana como pré-requisito para permitir minha presença naquela escola, tornaram a espera muito longa.

Durante esse período, circulei restritamente em espaços compartilhados por estudantes. Embora atribua enorme importância por ser lugar onde, muitas vezes, os grupos se organizam, anotei importantes observações na calçada do lado de fora e no corredor de acesso às salas de aula, sem abordar de forma mais contundente e direta os sujeitos da escola, somente diálogos fortuitos, enquanto não havia autorização por parte da Metropolitana.

Como consequência da longa espera que impedia o início de determinados procedimentos de pesquisa pude, por outro lado, acompanhar por um bom tempo, mais atentamente, as atividades da secretaria e da direção da escola. Anotei em meu diário de campo importantes mudanças na cultura e

organizações escolares, novas dinâmicas de funcionamento são criadas. Incorporam-se à organização escolar tradições oriundas muitas vezes do mundo globalizado dos negócios, como exemplo a expressão “gestão” tão comum no vocabulário empresarial como gestão de empresas, de negócios, de pessoas etc. incorporada à educação como “gestão escolar” pode-se pensar nas implicações para a educação associar à cultura escolar demandas e discursos do mundo dos negócios.

Pode-se pensar, então, em novas demandas para a “gestão” das escolas, tendo em face às novas formas globais e locais de controle da instituição escolar, estabelecidas por meio de sistemas de avaliação externa. Embora se possa também perceber que a escola, ao incorporar tais orientações advindas de outras áreas, o faz por meio de ressignificações, posto que nas escolas convivam, também, mecanismos tradicionalmente consagrados de controle já incorporados às rotinas das instituições educativas. Transitam entre a Secretaria de Educação e as escolas e convivem no mesmo espaço, o inspetor de ensino e o gestor escolar.

Atribuo a essas mudanças na organização do espaço escolar algumas diferenças encontradas entre a Escola Fundamental, a Escola das Três comunidades e a Escola Asa Branca. Contrariamente ao que ocorreu na Fundamental, nas outras duas escolas, além do aceite da direção escolar, a única exigência para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi que eu formalizasse a pretensão da pesquisa apresentando um documento elaborado pelo Programa de Pós-Graduação cujo pesquisador e a pesquisa fossem inscritos.

Não dissocio os efeitos produzidos no contexto da prática - pelos mecanismos de controle externo encetados via sistemas de avaliação - dos desdobramentos cotidianos para a vida nas escolas produzidos pelos mecanismos rotineiros de controle e avaliação via rede de informática à que as instituições escolares estão submetidas.

Ao controle por parte da Secretaria de Educação sobre a presença de um pesquisador no interior da escola, acrescento o controle por meio de circuito interno de televisão e vídeo. Embora na Escola das Três Comunidades houvesse um discreto controle no portão de entrada, na Escola Asa Branca sequer havia alguém postado junto ao portão de entrada. Embora os mecanismos de controle do estar dentro e o estar fora da escola, nem sempre sejam físicos. Muitas vezes são mecanismos mais sutis e simbólicos, como o exemplo a seguir sugere.

O episódio ocorreu na Escola Asa Branca e chamou a atenção por demarcar alguns limites entre a rua e a escola e, também, o lugar simbólico que a escola ocupa no imaginário social.

...crianças e jovens adolescentes - população moradora de rua, sem teto - pularam o muro dos fundos da escola. Quando a presença foi percebida provocou o pânico de algumas professoras da Escola Asa Branca. Pânico justificado pelo grau de violência urbana verificada na cidade do Rio de Janeiro. Todavia, a "invasão" daqueles meninos pulando o muro, revelava ser, aquele lugar, um lugar "não autorizado" para eles, já que nada os impediria de entrar pela porta da frente, posto que a escola não conta, como em outras, com porteiro ou inspetor com a função de controlar a entrada de

peessoas. Raramente as portas daquela escola ficavam fechadas durante o expediente de trabalho no turno da noite.

Portanto, algo impedia aqueles meninos de penetrarem no interior daquela escola pela porta da frente, não era uma barreira física, já que a porta de entrada ficava permanentemente aberta. A fronteira que delimitava, ali, o interior e o exterior daquela instituição pedagógica - e, também quem pode ou não entrar - era de natureza simbólica, já naturalizada por aqueles meninos. Quando tentei me aproximar para conversar com os garotos, eles saíram correndo, fugiram fazendo gestos obscenos e outros, infantis, como caretas, com a língua para fora e as mãos espalmadas abanando. Apesar da irreverência dos seus gestos, o medo revelava-se um sentimento mútuo, produtor da apartação entre a escola e os meninos, coerente com a ramificação dos mecanismos disciplinadores, que não só se multiplicam, como tem uma certa *"tendência de se desinstitucionalizar"* criando uma vigilância e controle, para além do que está institucionalizado, como propôs Foucault (2000, p.174).

Vamos então ao próximo capítulo entrar na Escola Fundamental para um encontro com as performances, ritos, ritmos e discursos produzidos pelos sujeitos da Escola Fundamental.

Capítulo IV

Os sujeitos do lugar

Recentemente, durante a pesquisa de campo na Escola Fundamental, tive a oportunidade de aceder à publicação “O berço da desigualdade”. Folheando aquela obra, observando aquelas fotos registradas pelas lentes de Sebastião Salgado (2005). Imagens flagradas pelo fotógrafo/artista tão familiares e, ao mesmo tempo, tão estranhas, imagens impactantes pela beleza, por sua poesia e, igualmente, pela dureza da mensagem e das marcas da realidade social, muitas vezes repletas de cotidianas tragédias.

Entretanto, embora habitada tanto pela poesia como pela marcas sócio/históricas do seu tempo, há algo que distingue aqueles espaços educativos dos outros espaços sociais. Há ritmos, ritos e mitos que especificam as escolas no espaço/tempo e que nos fazem, ao observá-las, perceber algumas recorrências que nos dão a certeza de estarmos vendo uma escola ou uma situação de sala de aula.

Na obra de Salgado (ibidem) ou em trecho do presente texto onde descrevo as três escolas que são o *locus* desse estudo - localizadas em bairro de classe média da zona norte do Rio de Janeiro - apresentam-se, ao mesmo tempo, recorrências e singularidades. Destaco algumas situações significativas nas fotos tiradas em outros países como no flagrante registrado no Quênia (p.38-39) em situação de aula para jovens refugiados do Sudão (anexo I); na aula ministrada embaixo de uma árvore; na foto em uma turma de Judeus (p.80-81) na periferia de Nova Iorque nos EUA (anexo II); e, no Brasil, em uma sala de aula (p.45) em assentamento do MST (anexo III); ou em uma escola na aldeia de Macuxi de Maturuca (p. 120-121) em Roraima (anexo IV).

Chamo de situação de aula a imagem registrada por Salgado (anexo I). Um homem destacado, a frente de outros homens mais jovens, diante de um

quadro, o que nos leva a entender a fotografia como registro de uma aula. A imagem apresentada na referida fotografia prescinde de uma edificação, mobiliário, equipamentos e outros recursos mais sofisticados e outras referências para serem reconhecidas como uma aula

Pensando em determinados padrões estéticos arquitetônicos contemporâneos comuns em escolas da cidade do Rio de Janeiro e confrontando com a imagem daquela aula para jovens refugiados do Sudão à sombra da copa de uma árvore provoca certo estranhamento. Entretanto, para além do inusitado da foto em terras Quenianas, seja nas fotografias da turma de judeus na periferia de Nova York, no assentamento do MST, na aldeia de Macuxi de Maturuca ou, ainda, nas escolas investigadas em minha trajetória de pesquisa, há algo a mais a identificá-las como escolas e há, também, algo que distingue umas das outras. Em meio às recorrências, o que as diferencia é algo que interessa muito a esse estudo.

Se por um lado as imagens e descrições, acima citadas, permitem reconhecer recorrências, por outro permitem também perceber que há singularidades de ordem cultural que as distinguem umas das outras. Traçando uma analogia entre as imagens registradas pelas lentes do fotógrafo/artista com a descrição acerca das três escolas apresentadas por esse estudo, posso dizer que ambas as situações nos confrontam com a complexidade do fenômeno educativo e a dimensão cultural dos encontros entre sujeitos e das relações estabelecidas no interior dessa instituição, produzindo feição singular a cada um desses espaços.

Vamos então retornar à Escola Fundamental. O impacto que o silêncio e a assepsia das paredes, sem riscos ou rabiscos daquela edificação vazia de

ruídos e pessoas circulando, que aludi no começo do capítulo III, aquela ausência de pessoas provocou algo como um vazio de sentidos. O adentrar no interior daquele ambiente confrontado com as fotos sobre escolas em diversas partes do mundo, acima referidas, provocou também algumas reflexões. Articulando com contextos sociais amplos, junto aos ritmos, ritos, mitos e, ainda, o mobiliário - fatores que compõem certo perfil das escolas contemporâneas – proponho, como afirmei anteriormente, se perceber as professoras e professores e alunas alunos como os sujeitos dessa pesquisa. Estes convivem com suas crenças, valores e protagonismo em meio às formas, ritmos, ritos e mitos que configuram a singularidade dos espaços escolares e produzem cultura no cotidiano dessas instituições.

Pela descrição introdutória apresentada nos primeiros parágrafos do capítulo anterior, a edificação da Escola Fundamental poderia parecer a de um clube ou a de alguma outra instituição, pública ou privada, sem finalidades educativas. Entretanto, ao descrever o mobiliário começou a ficar claro para o leitor do presente estudo que se tratava de uma escola. Somente nos passos mais adiante, conforme se intensifica a interlocução entre o pesquisador e as professoras e professores, alunas e alunos e demais profissionais, se viabiliza a observação e vai tornando mais densa a descrição do ambiente.

Ao contrário do que possa parecer, o trabalho etnográfico não é simplesmente um processo de observação onde o pesquisador solitariamente recolhe informações acerca de determinada comunidade, embora a produção dos relatórios e caderno de campo exija o exercício de distanciamento e estranhamento nas observações anotadas. O trabalho etnográfico é um processo de interlocução, de reconhecimento mútuo entre o pesquisador e a

comunidade pesquisada, de estranhamento e também de admiração do Outro, assim como de olhar a diferença.

Há o desafio de proceder a uma descrição densa como propôs Gertz (1989). Embora as minhas observações, posterior relato e descrição dos eventos tenham a marca de minhas escolhas e do recorte teórico metodológico que conduziu a pesquisa, há também algo que se produz na relação entre o pesquisador e seus interlocutores do cotidiano da escola, *lócus* da pesquisa.

Portanto, a observação e descrição acerca dos eventos cotidianos da escola - anotadas no diário de campo - se constroem na interlocução com os sujeitos do lugar. Destaco, ainda, que o pesquisador observa e produz suas análises, mas é, também, observado por seus interlocutores, que igualmente produzem suas análises sobre o pesquisador.

Acerca dessa questão e fazendo uma volta a um outro contexto de pesquisa, trago, então, como mais uma contribuição advinda da minha experiência etnográfica, um relato com as observações do aluno José sobre a minha presença na Escola Asa Branca.

José conhecido por todos da escola como "Zé", tinha, então, quarenta e sete anos de idade, recém alfabetizado - nunca havia freqüentado uma escola durante toda a sua vida - procurou a escola para superar os tropeços nas sílabas, tão importantes para a construção dos seus versos. Com seus companheiros no pátio da escola, organizava rodas de leitura, atividade que segundo Souza (2001) "coloca a leitura no centro do processo alfabetizador" (p. 38) O orgulhoso "Zé", que também é poeta e cantador, na sua entrevista para a pesquisa fez uma fala entrecortada por sua cantoria, encerrando-a com um repente de improviso.

No repente, o "Zé", em sua justa pretensão de escritor, em sua singular história, agora como poeta, cantador e narrador, afirma-se como sujeito no cotidiano daquela escola. Haviam se passado muitos meses desde o primeiro dia que nos encontramos em uma atividade extraclasse, assistindo ao filme "Cidade de Deus" em uma unidade do SESC.

Até o dia da entrevista, nunca havíamos conversado pessoalmente. Nosso contato se resumia ao anuncio que eu fizera para todos os alunos presentes naquela atividade - ao mesmo tempo extraclasse e extramuros - da escola de que ao final do semestre estaria convidando-os para as entrevistas. Nos versos que "Zé" compôs, o arguto aluno observador narrou esse fato, lembrou passagens do filme, falou sobre nosso encontro que então acontecia e ainda se despediu para traçar outras poesias, aprendendo a lição do dia. Segue o verso de improviso:

Eu fiquei muito feliz
de ver você certo dia
lá naquele SESC
onde me chamou com alegria
pra mim assistir aqui
traçando estas poesias

eu assiti aquele filme
que não saiu da lembrança
quando o bandido
atirou numa criança
que ela arribou o pé
e gritando sem esperança

na minha terra querida
isto nunca aconteceu
eu fiquei muito nervoso
quando os meus olhos avistou
bandido atirando
e o pobre do sofrêdo

e o cidadão Maro
um homi bem educado
me chamou para fazer
preguntas de improvisado
e eu estou aqui
bastante feliz ao seu lado

e eu me senti maravilhado
onde um homi muito educado
me chamar para ficar
aqui nós dois abancado
fazendo umas pergunta
e eu cantando improvisado

pois eu não sô cantadô
nem sou um poeta letrado
mas gosto de assistir
verso com improvisado
tirado desta cachola
tudo isso em um violão afinado

seu Maro muito obrigado
deixamos pra outro dia
porque agora eu vô
traçar outras poesia
pegar o lápis e dizer
que aprendê a lição do dia.

Pensando então na interlocução estabelecida com alunas e alunos, professoras e professores das escolas que foram o *lôcus* desse estudo,

privilegiando o encontro singular com os sujeitos da Escola Fundamental, vamos seguir articulando com as outras experiências de pesquisa parcialmente incorporadas a esse estudo, observando e sendo observados no cotidiano escolar. Proponho seguir o texto com descrições acerca do encontro com aquelas comunidades escolares, procurando localizar ritmos, ritos, mitos como expressão da cultura local, articulada com sentidos de outros contextos amplos da sociedade. Expressão cultural que, por suas recorrências e singularidades, pode se traduzir como articulação de sentidos, como ressignificação ou, também, como produção de novos sentidos.

4.1- Encerrando um ano/semestre

Chegara o final de mais um semestre de aulas na Escola Fundamental com aquele ar de despedida. Grupos de alunos se faziam numericamente maiores do que os habituais, alunos que ao longo daqueles meses pareciam rotineiramente chegar e sair da escola muito apressados, encontravam naquele momento tempo para uma conversa. Agrupavam-se na praça em frente à escola, no portão de entrada, embora em maior número nas proximidades da secretaria da escola. Afixada no mural, junto à porta de entrada da secretaria, se encontrava a relação dos aprovados.

Nos grupos, então formados, o assunto comum era uma espécie de inventário sobre os colegas que haviam conseguido passar e os que repetiriam o ano. Naquela contabilidade de aprovados e reprovados, muitos lamentavam o “insucesso” de alguns, mas, em outras vezes os comentários pareciam até mais duros do que seriam, se tivessem sido feitos por um professor muito

severo. Havia certo alvoroço entre aqueles alunos, muito comum nas escolas nos momentos de avaliação e definição da trajetória escolar dos alunos.

Os meses que antecederam aqueles dias de final de semestre - os primeiros passos da caminhada de pesquisa - foram fundamentais para minha inserção no cotidiano daquela escola. Mergulhar no trabalho de campo, circular entre alunas e alunos, professoras e professores e demais profissionais daquela escola, permitiu minha aproximação com os sujeitos do lugar, contribuiu para aceitação da minha presença por aquela comunidade, passo fundamental para o trabalho etnográfico.

Correram quase três meses desde o meu primeiro contato com a direção da Escola Fundamental. Desde então, até que a Coordenação Metropolitana da Secretaria de Educação autorizasse, a orientação da diretora era de que eu podia circular pela escola observando seu cotidiano, entretanto, não poderia desenvolver entrevistas e circular no interior das salas de aula, entre outras interdições, como já foi dito anteriormente.

O passar dos meses se devia ao tempo no qual estive aguardando a referida autorização por parte da Metropolitana, embora a informalidade da minha presença não tenha impedido o avanço de etapas fundamentais para o desenvolvimento do trabalho de campo.

Impedido de prosseguir com alguns outros procedimentos previstos para o trabalho de campo enquanto não fosse oficializada minha presença na escola, ainda assim, pude acompanhar as rotinas da secretaria, o dia a dia da sala de professores e dediquei-me principalmente a observar os alunos circulando e se organizando em grupos. Portanto, o longo período entre meus primeiros contatos com a Escola Fundamental e a efetiva autorização não foi

em vão, pude aproveitar para fazer inúmeras observações e ouvir alguns relatos informais.

Como já anunciado, esse estudo articula e procura estabelecer um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas que permitam investigar o protagonismo dos alunos da EJA nos processos de produção de sentidos sobre a educação. Portanto, tem como foco e privilegia a interlocução com alunas e alunos.

Entretanto, não posso deixar de destacar que os intensos e densos relatos que presenciei e os diálogos na sala dos professores dos quais fiz parte, ofereceram informações muito significativas acerca dos valores, crenças, ritos, ritmos, mitos que compõem a singular narrativa acerca daquela comunidade escolar. Embora esse estudo não vá se aprofundar na descrição sobre esses relatos, mais adiante estarei falando um pouco sobre as professoras e professores da Escola Fundamental.

Minha presença nos espaços externos, no entorno da escola, na praça em frente, no portão de entrada da escola, circulando pelos corredores e pelo pátio e outros espaços, começou a despertar interesse e a aproximação com a comunidade escolar se desenvolveu aos poucos. Alguns alunos curiosos começaram a se aproximar, indagando sobre minha presença na escola. Eu prontamente tecia as explicações necessárias sobre a pesquisa.

Dentre essas conversas iniciais com as alunas e alunos, diversos foram os relatos de que haviam presenciado e percebido minha presença já no dia em que Karla circulou comigo apresentando-me para alguns professores e professoras na porta de entrada de suas respectivas salas de aula, na primeira semana da pesquisa.

Rafael, 17 anos, aluno do nono ano, depois de ouvir minhas explicações, contou um pouco sobre sua trajetória escolar.

Rafael cursou até o oitavo ano do ensino regular fundamental na escola municipal que funcionava no mesmo prédio que a Escola Fundamental. Estudou na referida escola desde o primeiro ano. Ele e mais um colega do turno da manhã se transferiram para o ensino supletivo no turno da noite quando completaram dezesseis anos.

Junto com esses dois alunos - segundo relato do Rafael, posteriormente confirmado - transferiram-se para o ensino supletivo mais quatorze alunos oriundos do turno da tarde. Segundo observações e informações trazidas por alguns colegas desses alunos, por professoras, professores e pela diretora, muitos desses alunos já vinham da escola municipal com um histórico de problemas disciplinares. Em algumas escolas, no âmbito da própria instituição escolar, desencadeavam-se processos seletivos que distinguiam e separavam os alunos, estabelecendo aqueles que ficam no turno da manhã, os que iam para o turno da tarde, ou, ainda, os que eram “empurrados” para o turno da noite. Isso não é dito abertamente, mas se tem observado freqüentemente.

Aquela turma, que aludi no capítulo III, com alunos do primeiro e segundo ano comprimidos em uma só sala, que estavam sem aulas porque a professora estava licenciada - por doença grave -, encerrado o semestre continuava na mesma situação. Mesmo sem aulas por meses, aqueles alunos estavam lá diariamente, sentados à espera de uma ou um professor. Chegavam do trabalho ou de suas casas, sentavam-se nas mesas e, como que para lembrar que estavam ali e que exigiam uma solução, aguardavam sentados em relativo silêncio....

4.2 - A escola ou eu!

Começo registrando alguns fatos que marcaram a entrada/ saída de alguns alunos e alunas da escola e que possibilitam caracterizar um contexto de dificuldades econômicas, evasões e problemas familiares que se incluem em padrões e normas culturais.

Penso em Jandira – nascida no Piauí - cujo marido tentara proibi-la de estudar; em Maria da Penha – da Paraíba - que parou de estudar porque era a irmã mais velha e precisava ajudar no cuidado der seus nove irmãos e retornara aos estudos para resgatar um *“sonho de quando era criança”*; em José Carlos – nascido no Rio de Janeiro - que também parou de estudar para ajudar a família e que retornou aos estudos *“porque tem que ter um futuro melhor, né?”*. Lembro de Antônia – do Rio de Janeiro - também mais velha de seis irmãos e que retornara a escola porque *“não tenho mais tempo a perder”*

Esses são só alguns trechos dos depoimentos, entre muitos outros, que foram sendo anotados em meu diário de campo ou transcritos dos depoimentos das alunas e alunos, gravados em meio digital. No encontro contingente no cotidiano da Escola Fundamental, pude observar como os alunos e alunas, jovens e adultos, com suas professoras e professores, com seus valores, crenças e saberes, suas alianças e rupturas produzem uma cultura que os distinguem como comunidade escolar.

Para conhecer um pouco mais sobre os sujeitos desse lugar retornemos às anotações do diário de campo falando de um reinício aulas.

Primeiro dia de aulas do ano/semestre, mais um início/reinício de aulas com ruidosos encontros e reencontros e, mais uma vez, o inventário acerca

dos que haviam passado de ano e como consequência disso, grande confusão entre os alunos e alunas para saber em que sala/turma estavam agora.

Reencontros sempre provocam surpresas e, também, muitas lembranças. Seguem então algumas impressões que anotei em meu diário e outras que ficaram em minha memória de pesquisa sobre meus primeiros contatos com os alunos do lugar.

Apesar das restrições, aos poucos fui me inserindo no cotidiano da Escola Fundamental. Passado um mês circulando naquele ambiente, alguns alunos(as) me cumprimentavam já na entrada da escola, uns ainda com certo distanciamento e uma “reverência respeitosa”, outros já com olhar de reconhecimento e aceitação.

Entre os primeiros diálogos com alunos da Escola Fundamental lembro-me do depoimento que Cláudio, estudante do sexto ano, prestara no portão de entrada da escola. Migrou para o Rio de Janeiro aos vinte e dois anos, nascido na Paraíba onde iniciou seus estudos embora, segundo seu depoimento, por lá não tenha aprendido a ler e escrever. Ele não soube informar até que ano/série estudou no seu Estado de origem.

No Rio de Janeiro, antes de entrar na Escola Fundamental, estive inscrito na classe de alfabetização de uma escola de cunho confessional²² do mesmo bairro. Era um Projeto Educativo que funcionava no interior de uma escola privada, localizada bem próxima da Escola Fundamental. Cláudio não soube informar até que série/ ano era o ensino oferecido naquele espaço. Na alfabetização havia três professoras voluntárias, das quais somente uma tinha

²² Segundo Marcela, professora da Escola Fundamental, o aluno se refere a um projeto de alfabetização sem vínculo com a escola formal. Trata-se, durante o dia, de uma escola regular de Ensino Fundamental da rede privada, com altas mensalidades e que à noite franqueia o espaço para o referido Projeto de Alfabetização.

frequência regular, as outras duas só apareciam eventualmente. Segundo Cláudio “*as professoras só gostavam de conversar, ensinar que é bom...*”

Quando soube que havia uma escola pública próxima e com excelente referência, desistiu da primeira escola e, por conta própria, saiu com um grupo de colegas e transferiram-se para a Escola Fundamental, onde Cláudio seguira, então, até o quinto ano. Voltou a estudar por estímulo do patrão, síndico do prédio em que trabalhava então como faixineiro. Hoje por conta do seu percurso escolar é zelador do prédio, função em que muitas vezes se exige algum letramento e que se tenha cursado os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esteve entre os planos de estudo desse aluno chegar à universidade e cursar engenharia. Hoje Cláudio desistiu dessa idéia. Ele avalia negativamente suas possibilidades, acha Matemática muito difícil, por isso não sabe até onde irá com seus estudos. Gosta muito de estudar na Escola Fundamental e revelou estar muito feliz com suas conquistas. Hoje ele mora em casa própria que ele próprio construiu, em bairro próximo ao dessa escola.

Passaram-se mais de dois semestres letivos naquele mergulho no campo de pesquisa, investigando o cotidiano da Escola Fundamental. Em meio àquela vivência de cunho etnográfico, aproveitei para recolher na secretaria da escola informações acerca dos dados demográficos dos alunos.

A Escola Fundamental tinha pouco mais de duzentos alunos. Diferente da Escola Asa Branca que tinha mais de 80% de alunos oriundos do Nordeste do país, na Escola Fundamental aproximadamente 40% de seus alunos eram nordestinos. Na Escola Fundamental, aproximadamente 25% dos seus alunos

eram homens e 75% mulheres. Entre homens e mulheres que se declaravam solteiros havia um percentual, também aproximado, de 75%.

Como em outros momentos da escrita dessa tese, as observações e entrevistas feitas na Escola Fundamental são a fonte principal desse estudo, entretanto, continuo me aproveitando e apresentando alguns relatos de episódios e entrevistas, feito nas outras duas escolas - campo empírico de minha experiência etnográfica - com a finalidade de cotejar as informações acerca desses espaços distintos.

Nas três escolas referência desse estudo, as festas organizadas pelos alunos se revelavam importantes manifestações culturais com importantes traços trazidos das diferentes tradições do local de origem dos alunos. Esse era o caso da Escola das Três Comunidades com suas festas marcadas pelo *Funk* Carioca e a Escola Asa Branca marcada pelos festejos juninos e música típica do Nordeste, fato que contribuiu para a escolha do nome fictício daquela escola.

Os dados demográficos dos sujeitos da Escola Fundamental, com alunas e alunos, em sua maioria, com naturalidade do próprio Rio de Janeiro e que tem a comunidade escolar majoritariamente composta por mulheres, certamente contribuiu para desenhar determinadas características do perfil dessa instituição, como também provocou sentidos para a condução da análise das informações do caderno de campo e das entrevistas. Dediquei o último mês de pesquisa na Escola Fundamental à empreitada de realizar vinte e uma entrevistas com alunas e alunos e três entrevistas com professoras do primeiro segmento – primeiro ao quinto ano.

De acordo com o foco central de interesse desse estudo, passei aqueles meses acompanhando a vida escolar daqueles jovens e adultos, maridos e esposas, filhos e filhas, homens e mulheres. Ali, naquele ambiente, todos eram estudantes. Aquelas alunas e alunos em suas múltiplas identidades e idades foram meus interlocutores, convivi naquele tempo com toda sua diversidade étnica, religiosa, enfim, cultural. O encontro contingente daqueles sujeitos no interior da Escola Fundamental, trazendo seus referentes sócio-culturais, suas crenças e valores, produzia outros referentes culturais que compunham suas identidades de alunos. Vamos então ao encontro de algumas narrativas que o encontro dessa pesquisa com os sujeitos daquele cotidiano escolar possibilitou.

Alunos do supletivo muitas vezes têm histórico de inúmeras entradas e saídas da escola. Algumas pesquisas estatísticas e outras de cunho qualitativo se debruçam sobre esse tema e apontam que a evasão ou retorno aos estudos apresenta algumas causas recorrentes: mobilidade de trabalho com troca ou perda do posto, mobilidade urbana local e regional e até mobilidade social por ser determinada escola mais adequada ao seu projeto pessoal de escolarização ou, ainda, por não encontrar outra oferta de escola.

Por quais motivos os alunos entrevistados para pararem de estudar? Quais questões os moveram para o retorno à escola? Que projeto educacional move esse aluno? Quais sentidos estabelecem acerca da educação?

Apresento então alguns relatos de alunas e alunos. A paraibana Mara da Silva estudara até a quarta série em sua terra natal, demorou a entrar para a escola porque seu pai:

“não queria, porque eu ia fazer cartinha para namorado, e tal. Ai depois uns colegas dele, botou na cabeça dele: tem que deixar estudar, até

mesmo para ajudar aqui nos seus trabalho, e tal. Aquilo encaixou nele, se interessou, foi onde ele me botou para estudar.”

Mara migrou para o Rio de Janeiro aos treze anos interrompendo seus estudos, realidade comum à maioria dos alunos migrantes entrevistados. Migraram em busca de trabalho. Passou um tempo sem estudar, quando retomou seus estudos no Rio de Janeiro, por conta própria, teve que refazer todo seu percurso escolar *“Aí tive que voltar tudo de novo. Porque o estudo de lá não foi... o conteúdo não foi legal para a escola daqui, pro tempo daqui”*

Esse foi também o caso de Alzira (CE) interrompera a escolarização em sua terra natal *“Então não dava para ter roça e escola, não dava, a gente trabalhava o dia inteiro, chegava em casa cansado...”* e, como Mara e tantos outros migrantes, quando retornou aos estudos no Rio de Janeiro teve que enfrentar *“alfabetização de novo. Tudinho, foi lá embaixo...”*

Jandira, aluna que já citei acima, nascida no Piauí cursava o nono ano na Escola Fundamental. Mãe de quatro filhos, todos estudando, inclusive a menor com seis anos. O filho mais velho está se preparando para o vestibular quer cursar uma Universidade. Uma de suas filhas está cursando o nono ano, como a mãe. Quando decidiu retornar aos estudos Jandira encontrou resistência do marido, ela narrou assim esse momento de sua vida:

“Quando eu decidi a voltar a estudar eu disse: eu vou estudar! Aí a pessoa que era meu companheiro, pai dos meus filhos, você não vai! Ou você vai, ou me larga! Tá bom, já escolhi, eu vou estudar e já fiz minha matrícula. Não está acreditando, está aqui, e assim foi...”

Todas as entrevistas foram realizadas na Biblioteca da escola, chamada por todos de Sala de Leitura. Excepcionalmente foi franqueada para as

entrevistas, por ser um espaço reservado para alunos do município. Os alunos e alunas da Escola Fundamental não tinham acesso ao espaço e ao acervo. Todos os alunos entrevistados falaram que era a primeira vez que entravam naquele espaço. A Biblioteca tinha excelente acervo de livros, vídeos, CDs e DVDs educativos. Das três escolas referência dessa pesquisa, somente a Escola das Três comunidades tinha espaço reservado para livros e uma professora “adaptada” a função de bibliotecária. Nem mesmo para as professoras e professores da Escola Fundamental o espaço e o acervo da Biblioteca eram franqueados.

Ivanilde (PE) cursava o quinto ano. Fora responsável pelo retorno de Carlos (RJ), seu marido, aos bancos escolares. Segundo Ivanilde, Carlos a apoiou quando decidiu voltar a estudar. Entretanto, resistiu por um bom tempo aos apelos da mulher para que também retomasse os estudos. Falava para a persistente mulher que “*não tinha mais jeito para isso*”. Vencidas as resistências, Carlos voltara a estudar e apresentava bom desempenho acadêmico, já estava cursando o nono ano. Ele agora se mostrava empolgado com a possibilidade de cursar o ensino médio.

Embora estudassem na mesma escola, Ivanilde e Carlos nem sempre podiam comparecer às aulas juntos, em virtude de problemas de violência na comunidade em que moravam. Após a instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora - UPP - na Cidade de Deus, traficantes que fugiram daquele bairro invadiram e instalaram-se na comunidade em que moravam. Eram pais de uma bela menina que estudava no mesmo ano que a mãe, em uma escola municipal próxima da residência do casal, em bairro próximo ao da Escola Fundamental. Segundo eles, por conta dos riscos que a situação na

comunidade criou, revezavam-se no cuidado dela e, em alguns dias, compareciam à escola acompanhados da filha. Em outros dias, o pai ou a mãe ficavam em casa cuidando da menina.

Durante o segundo semestre de mergulho no campo de pesquisa, aquela turma da qual já falei antes, é importante lembrar, estava lá ainda formalmente sem a professora. Embora a escola tivesse acertado um arranjo para que não ficassem sem aulas. As outras professoras dos anos iniciais revezaram-se durante aquele semestre ministrando aulas para aquela turma, entremeadas com as de suas respectivas turmas, que nesses dias ou eram liberadas, ou recebiam alguma tarefa escolar para desenvolver sem a presença de sua professora.

Passados muitos meses, finalmente a Secretaria de Educação enviou, como contratada temporária, uma professora para o lugar da que adoentara. Aquela turma insistente, enfim, voltava a ter sua professora. A professora recém contratada ficou com a turma do terceiro ano e Cleusa, que dava aulas para o terceiro ano, foi deslocada de sua turma para aquela onde duas classes funcionavam em uma mesma sala de aula, o primeiro e o segundo ano.

Certo dia, conversando com a professora Cleusa na Sala dos Professores, ela me falou, em tom de desabafo, que estava se transformando em uma professora angustiada e que o seu marido até havia comentado:

“O que está havendo? Antigamente você chegava em casa e comentava ‘hoje aconteceu isso e aquilo, meu aluno falou... dei aula de...”

Em seu relato, a professora Cleusa disse estar muito difícil dar aulas;

“Hoje trabalho com duas turmas na mesma sala. A compressão das turmas esta exigindo um trabalho redobrado, me vejo obrigada a produzir materiais diferentes para atender a demandas tão diferentes...”

Com a chegada da nova professora, o que parecia resolver os impasses vividos pelos alunos e pelas professoras desdobrou-se em questões de outra ordem. Como já anunciado, por conta da reorganização entre Estado e Município, a educação do Ensino Fundamental no primeiro segmento passou a ser atribuição do Município e no segundo segmento do Estado. A transição se desdobra da seguinte maneira: a cada semestre letivo, o Estado deixa de oferecer um ano. A Escola Fundamental já iniciara o processo. No próximo semestre já não ofereceria turma equivalente ao primeiro e segundo ano, que eram aquelas que estavam comprimidas em uma turma só e, nos próximos semestres, os outros anos dexariam, sucesivamente, de serem oferecidos.

Entre aprovados e reprovados, sumidos, desaparecidos ou aprovados pela decisão soberana do COC o ambiente era predominantemente de confraternização, embora o clima do lugar mesclasse euforia da maioria com a tensão de outros, expressão de alegria de muitos com a tristeza de outros e, posso acrescentar, de alguma surpresa para a pesquisa.

Antônia, uma senhora de aproximados sessenta anos, não sem demonstrar alguma apreensão, falou que não queria passar de ano. Surpreso indaguei se havia entendido corretamente e a aluna confirmou que não desejava passar para o terceiro ano, que até já havia conversado com sua professora avisando que para ela não havia interesse em mudar de turma/ano.

Mais uma vez a professora Cleusa reafirmava os motivos de sua angústia. Aquela aluna, embora com erros que de alguma maneira todos têm,

já dominava bem a escrita e a leitura e que entrou em desespero quando soube que mudaria de turma, que havia passado de ano. O que a aluna não queria, o que se negava era sair da turma.

Estava criado um impasse. Aquela turma que ficara tanto tempo sem professor agora deixaria de existir na Escola Fundamental. Naquela turma havia a Antônia que não queria passar de ano, mas havia também um grupo de aproximadamente dez alunos que, segundo a professora, não podiam mudar de ano porque não dominavam a leitura e a escrita, eram analfabetos. O impasse era então o seguinte: alguns dos alunos e alunas não se encontraram em condições de progredir de ano escolar, segundo avaliação dos professores, outros, como a Antônia, mesmo com a aprovação dos professores, não aceitavam avançar e também não aceitavam transferir-se para outra escola.

Segundo orientação dos funcionários da secretaria da Escola Fundamental, a alternativa mais próxima da Escola Fundamental e, conseqüentemente, da moradia dos alunos, tratava-se daquela escola privada confessional do bairro, que me referi em outro momento e que oferecia a noite um Projeto de Alfabetização, sem certificação e sem vínculo com a escola regular ou de ensino supletivo, com professores voluntários.

Carlos que não acreditava ter ainda *“jeito para os estudos”*, marido que tanto resistiu aos apelos de retorno à escola, feitos por Ivanilde, encerrara o Ensino Fundamental com muito sucesso. Prestara concurso de seleção para o Colégio Pedro II. Passou para o curso técnico, noturno, em computação, em um colégio federal de excelente referência!

Jandira aquela aluna que Aludi no início desse texto, que o marido tentara proibir seu retorno à escola, foi aprovada pelo Conselho de Classe e

passou para o ensino médio em uma escola próxima de sua casa atual e agora sonhava fazer enfermagem. Segundo o seu relato, desde a separação do “*companheiro*”, essa aluna assumiu integralmente e sozinha as responsabilidades familiares, inclusive as econômicas “*só quem trabalha sou eu. Assumo aluguel, assumo alimentação, assumo a roupa. É tudo eu!*”. Após a separação, embora passando a morar em outro bairro, muito distante da escola, na zona oeste da cidade e tendo que atravessar uma serra para chegar à escola, a aluna diz “*Ah! Não vejo dificuldade de subir e descer a serra, sou assim*”. Jandira nos diz a respeito do seu retorno a escola:

“Depois que eu voltei, parecia um passarinho saído da gaiola, voando lá. Todo...”

CONSIDERAÇÕES, AFINAL...

No correr dessa pesquisa procurei articular textos e contextos dos campos de estudo da EJA e do Currículo de maneira a estabelecer alguns caminhos teórico metodológicos que permitissem investigar os alunos e alunas da EJA como sujeitos nos processos de produção de sentidos para esse segmento educacional.

A articulação teórica de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com a abordagem do ciclo contínuo de políticas, ofereceu a possibilidade de se estar pensando os sujeitos da educação, professoras e professores, alunas e alunos inseridos nos processos circulares amplos de produção de sentidos, nos três contextos básicos propostos por essa abordagem.

Investigar o cotidiano entendendo-o como inserido nos processos mais amplos de produção de políticas associando os conceitos subjacentes à essa abordagem ao recurso etnográfico de investigação do cotidiano escolar permitiu investigar a cultura local, contexto da prática, e os sujeitos nela inscritos.

Foi pensando nos processos culturais de resignificação dos textos e produção de sentidos da educação, no cotidiano da escola e encetados pelos sujeitos no contexto da prática que se foi dando forma a essa pesquisa e permitindo a interlocução com a comunidade escolar da Escola Fundamental.

O diálogo com aquela comunidade e confronto entre informações das três escolas referência desse estudo forneceu rico material para as anotações no diário de campo. Pude observar as tensões entre a cultura valorizada pela escola e as muitas culturas que se encontram no seu interior, pude perceber

como se mesclam e se articulam as diferentes matrizes culturais, crenças e saberes.

Portanto, a escolha do método etnográfico para desenvolver esse estudo associado àquela abordagem contribuiu sobremaneira para o propósito de se investigar o protagonismo dos alunos da EJA no cotidiano escolar. Vamos retomar, então, o que foi descrito e analisado ao longo do trabalho.

Há no Brasil uma ampla rede de apoio a EJA que tem entre suas reivindicações principais o estabelecimento de uma política de Estado para esse segmento. Embora múltiplos setores da sociedade brasileira ligados à educação e organizados nos Fóruns Estaduais de EJA se mobilizem intensamente durante o ano todo defendendo as temáticas de interesse desse segmento, passado mais de cem anos de Brasil republicano a educação de adultos no Brasil ainda é uma questão tratada como política de governo.

Embora se possa perceber avanços no que concerne aos números e tanto o percentual como o número absoluto de analfabetos no Brasil venha atualmente se reduzindo mais intensamente do que em outras décadas passadas - como apresentamos nos gráficos - as desigualdades educacionais no país andam ao lado da desigualdade social e das desigualdades regionais. Falo disso somente para localizar em que contexto está inserido esse estudo. Entendo a questão como inserida nas lutas políticas do país. Entendo a demanda da EJA como uma demanda ainda não atendida em meio às articulações em torno da educação.

Aproveitando as discussões apresentadas ao longo da escrita reafirmo a importância da abordagem proposta por Ball, que articulada com a etnografia, abre possibilidade de investigação de uma gama de questões presentes no

cotidiano escolar, sem, contudo abrir mão de compreendê-las, como parte dos processos amplos de disputas por hegemonia na condução de políticas e como produção cultural ao mesmo tempo.

Por falar cultura, como se revelou importante adentrar em escolas distintas, pensar em suas semelhanças e singularidades, pensar a escola como produção localizada na produção cultural. Foi possível se perceber a singular diferença entre as escolas apresentadas e ao mesmo tempo suas recorrências que nos permitem percebê-las com escola e por outro lado perceber que se trata de uma e não de outra escola.

O tempo histórico e o lugar em que se localiza emprestam a essa instituição determinadas características. Entretanto, são os sujeitos que produzem no encontro contingente no interior da escola determinadas características que produzem sentidos singulares para aquele lugar.

Ao relatar o dia-a-dia da Escola Fundamental, fui aos poucos apresentando um pouco de minhas observações, de minhas surpresas e estranhamentos, mas, também, de toda a admiração pelas pessoas daquele lugar. Procurei guardar certo encadeamento das minhas observações.

Iniciei o texto narrando o impacto provocado ao se depara com uma escola vazia, como disse no texto sem os riscos e rabiscos nas paredes, sem os sons, ritmos, ritos e mitos que conferem à escola determinado lugar no nosso imaginário.

As idas e vindas do texto, capítulo começando com o encerramento do semestre/ano escolar, narrativa em alguns trechos parecendo *flash back*, isso tudo não foi por acaso. Procurei trazer para o texto algumas sensações provocadas ao se entrar em uma escola de supletivo.

Ano escolar com seis meses, intensa inscrição de novos alunos, evasão de tantos outros, ao longo dos semestres/anos, alunos muito jovens estudando na mesma turma de alunos muito idosos. Pais e filhos, tios e sobrinhos, primos e primas com idade tão diversas, gente de diferentes estados e regiões do país. Retenção de enorme contingente de alunos, principalmente nos anos iniciais é outro traço desse segmento.

Esse vai e vem no texto pode provocar certo desconforto no leitor, reafirmo, não foi o acaso que fez com que o texto seguisse dessa forma, os próprios alunos daquela escola quando retornavam do período de férias se mostravam muito confusos sem saber direito sua turma/sala, seu ano/semestre.

Por isso procurei descrever minha experiência etnográfica na Escola Fundamental transmitindo a sensação que tive de que algo está “fora da ordem escolar” quando entramos em uma escola de ensino supletivo e a comparamos com determinadas tradições das escolas de ensino regular. Deixo claro que quando uso a expressão “ordem escolar”, o faço somente para demarcar algumas diferenças quando comparamos a estrutura e modelo escola oferecido para o segmento de ensino supletivo, com o adotado para o ensino regular fundamental. Cronologia, fenômenos, fatos, pistas colocam EJA fora do enquadramento tradicional, próprio da cultura escolar do ensino regular.

Procurei destacar alguns aspectos que apontam para potenciais focos de interesse para pesquisas que se interessem em articular o estudo de políticas de currículo imbricado com o cotidiano escolar, propondo alargar o olhar sobre as políticas de currículo para além da visão tradicional que nos fala

da produção e implementação de currículo em uma perspectiva verticalizada, de cima para baixo, onde uns fazem e outros executam.

Venho aprendendo muito sobre campo de estudos da EJA e estudando os desdobramentos da EJA participando dos Fórun, ENEJAs etc. Entretanto, me deparei com uma lacuna nas pesquisas em EJA, há a quase ausência da voz dos sujeitos nos cadernos de pesquisa. Há enorme assimetria entre as pesquisas voltadas EJA encontrando-se poucas que têm o foco nos sujeitos. Em geral, ao menos nos caminhos por onde investiguei, encontrei algumas com foco alunos como sujeitos da aprendizagem.

Portanto, na perspectiva em que esse estudo se estruturou – alunos como sujeitos na produção de sentidos para a EJA - encontrou dificuldade de articulação teórica dentro do campo de pesquisas da EJA e para levar a cabo a empreitada de pesquisa pretendida se aproximou das pesquisas do campo do Currículo.

As instituições escolares são espaços de produção de cultura com seus ritos e ritmos. Épocas diversas, espaços distintos, contextos históricos diferentes e processos de lutas por hegemonização de discursos, produzem políticas que se deslocam no encontro com o cotidiano.

Pensando então nas escolas apresentadas por essa pesquisa cada uma apresentou sua peculiaridade marcante. Uma o Funk carioca, outra 80% nordestinos com seus alunos e sua manifestação de nordestinidade e a Escola Fundamental como marca maior o fato de ter como alunas aproximadamente 75% mulheres.

Muitos desdobramentos de pesquisa do campo do currículo podem se articular a partir do cotidiano escolar. Na Escola Fundamental, destacaram-se

questões relativas ao encontro muticultural, mas o que mais chamou a atenção foram questões ligadas a gênero. Aquele cotidiano habitado por tantas mulheres, a esposa que levou o marido de volta para a sala de aula, a aluna que enfrentou o agora ex-marido e se sentiu livre como um pássaro ao se tornar aluna.

Como encerramento do presente estudo não apresento conclusões, apenas algumas considerações acerca do que vivenciei na minha interlocução com aquela comunidade escolar. Minhas anotações sobre aquele cotidiano apontam para um grande potencial para inúmeras discussões e para outras pesquisas, a partir do que a singularidade dos sujeitos nos oferece como oportunidade.

PARECERES, RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E DOCUMENTOS DE EJA.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação*. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1. *Relatório-Síntese*. Rio de Janeiro / RJ, 1999. (disponível em: <http://www.forumeja.org.br/enejas>. Último acesso em: 15/07/2009)

_____. 2. *Relatório-Síntese*. Campina Grande / PB, 2000.

_____. 3. *Relatório-Síntese*. São Paulo / SP, 2001.

_____. 4. *Relatório-Síntese*. Belo Horizonte / MG, 2002.

_____. 5. *Relatório-Síntese*. Cuiabá / MT, 2003.

_____. 6. *Relatório-Síntese*. Porto Alegre / RS, 2004.

_____. 7. *Relatório-Síntese*. Brasília / DF; Luiziana / GO, 2005.

_____. 8. *Relatório-Síntese*. Recife / PE, 2006.

_____. 9. *Relatório-Síntese*. Curitiba e Faxinal do Céu / PR, 2007.

_____. 10. *Relatório-Síntese*. Rio das Ostras / RJ, 2008.

Histórico das CONFINTEA (Ver anexo I) Último acesso em: 15/07/2009

Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/contextoconfintea.pdf>

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Conferência Mundial da Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. (Último acesso em: 15/07/2009) Disponível em:

http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien

_____. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, 1993. (Último acesso em: 15/07/2009) Disponível em:

http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi

_____. IV Reunião de Ministros de Educação da América Latina e Caribe, 1996.

_____. O marco de ação de Dakar. Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos, 2000. (Último acesso em: 15/07/2009)

Disponível em: http://oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf

_____. Educação para Todos. *Declaração de Cochabamba*, 2001. (Último acesso em: 15/07/2009) Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>

_____. *Una nueva era para el Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida*. 2007.

_____. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*, Brasília: MEC/UNESCO, p. 41- 49, 2004.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jontiem, Tailândia. 1990.

Legislações

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. (Último acesso em: 15/07/2009)

Disponível em: http://www.senado.gov.br/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm

_____. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (Último acesso em: 15/07/2009)

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Último acesso em: 15/07/2009)

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>

_____. *Decreto nº 6.093*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. (Último acesso em: 15/07/2009) Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm

_____. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. (Último acesso em: 15/07/2009) Disponível em:

www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

_____. Ministério da Educação. INEP. *Portaria nº 111*, de 04 de dezembro de 2002. Regulamenta a realização do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja/2003. (Último acesso em: 15/07/2009) Disponível em: <http://encceja.inep.gov.br/images/pdfs/portaria111.pdf>

_____. Ministério da Educação. PNE (Plano Nacional de Educação). (Último acesso em: 15/07/2009) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*, 1993.

_____. Ministério da Educação. CNE. *Parecer CNE/CEB nº 11*, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (Último acesso em: 15/07/2009)

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

_____. Ministério da Educação. CNE. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (Último acesso em: 15/07/2009)

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

_____. *Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CEB 4, de 08 de novembro de 1999.*

_____. *Ministério da Educação. FNDE. Resolução/CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola. (Último acesso em: 15/07/2009)*

Disponível em: http://www.fnde.gov.br/web/resolucoes_2005/res025_16062005.pdf

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia Soares. *Os Sentidos da Cidadania: Entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa de Alfabetização Solidária*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Uma História da contribuição do cotidiano escolar ao campo do currículo*. IN: Cultura, Memória e Currículo. 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS JOVENS DO “ÚLTIMO TURNO” Produzindo outsiders*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação. 2004.

ARROYO, Miquel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? *Revista de Educação de jovens e Adultos*. v.1, n.0, p. 1-108. Agosto de 2007

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 1997 Nº 4.

BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

BALL, Stephen J. *Diretrizes globais e relações políticas locais em educação*. *Currículo sem Fronteiras*, v. I, n. 2, p. 99-116, dez, 2001.

BALL, Stephen, BOWE, Richard & GOLD, Ane. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. New York: Routledge, 1992.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, v.23, n.3. p. 257-274, 1997.

BALL, Stephen J. *Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25 n. 89, 1105-1126, set./ dez., 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA /* Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010.

CANÁRIO, Rui. *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Koopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução teórica aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUERIA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995:

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijaldo, 1989.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 108-130.

_____, (1994) Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos – 1985/1994. São Paulo: CEDI/Ação Educativa.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação e Realidade* jul/dez, 1997. p. 15-43.

HENRIQUES, Ricardo. IRELAND, Timothy. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. 347. *IN Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

IBGE. *PNAD 2007: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IBGE. *PNAD 2009: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IRELAND, T. MACHADO, M. M.; IRELAND, V. E. J. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPA, S. (Org.) *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: INEP, p. 91-101, 2005.

LACLAU, E. *La razón populista*, México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LAMBERT, Jacques. *Os dois Brasis*. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.

LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas curriculares e das prática educativas. In: Leite, C. (org.) *Mudanças curriculares em Portugal na transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.

LIMA, Idelsuite de Souza. *O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, dezembro de 2006.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. (orgs.), *Currículo: debates contemporâneos*, São Paulo: Cortez, 2002. 13- 54.

LOPES, Alice Casimiro e outras (orgs) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de janeiro: Faperj, 2008.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação. V. 11, nº 32, mai/ago. 2006 pp. 285-372.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro e outras (orgs) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de janeiro: Faperj, 2008.

LOPES, A.C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In. _____ e MACEDO, E. (orgs.) *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2004, p. 45-75.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário*, Pedagogia do descenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MAINARDES, Jéferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade. V. 27, nº 94, pp. 47-69, jan/abr. 2006.

MOUFFE, Chantal. *Democracia, cidadania e a questão do pluralismo*. Política & Sociedade. N. 03 – outubro de 2003.

OLIVEIRA, Mário S. T. *A diáspora nordestina e a escola: entre a dispersão e o encontro*. Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro: 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. N. 12, set/out/nov/dez, Rio de Janeiro: 1999, p. 59-73.

PAIS, J.M. Nas rotas do cotidiano. Lisboa: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N. 37, jun. 1993. P.105-113.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: Direitos, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação. 2005.

PEREIRA, Talita Vidal. O ensino de ciências no Brasil entre o proposto e o realizado: uma abordagem do ciclo de políticas. In: *V Seminário Internacional As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias*, 5, 2009, Rio de Janeiro, Os outros como legítimo Outro. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. 1 CD.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. P. 41-58.

SALGADO, Sebatião, BUARQUE, Cristovam. *O Berço da Desigualdade*. UNESCO, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeo. *Teoria cultural e educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SINGER, Paul. Diploma, profissão e estrutura social. In CATANI, Denise Barbosa. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 51-67.

SOUZA, Graça Helena Silva de. Roda de leitura: A leitura no centro de formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In: *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2001. TURA, M de L. R. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TURA, M de L. R. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice Casimiro, et al. *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGRO, Nadir, CARVALHO, Marília Lia Pinto de VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira. (org.) *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 183-206.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA? CONCEPÇÕES EM DISPUTA NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação. 2008.

ANEXO I



ANEXO II



ANEXO II

